

## TRABAJO DE FIN DE GRADO

La formación inicial de maestros de alemán, francés e inglés como lengua extranjera en la

Universidad de Cádiz



**Alumna:** Raquel de Hoyos Rodríguez

**Tutor:** Dr. José Luis Estrada Chichón

Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura

Grado en Educación Primaria

Facultad Ciencias de la Educación

Curso 2023-24

Junio 2024



## Índice

Introducción .....	4
Marco Teórico.....	5
Justificación.....	13
Objetivos .....	15
Diseño Metodológico .....	16
Resultados .....	22
Discusión.....	38
Conclusiones .....	49
Referencias Bibliográficas .....	52

En aplicación de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de Igualdad de Género en Andalucía, toda alusión a personas o colectivos incluida en este documento hará referencia al género gramatical no marcado, incluyéndose por tanto la posibilidad de referirse tanto a niños como a niñas, hombres o mujeres o colectivos que no se sientan reconocidos en ambos géneros.

## **Resumen**

Este trabajo de fin de grado analiza la formación inicial de docentes para la enseñanza de la lengua extranjera en educación primaria, con especial interés en el inglés. Los participantes de la presente investigación son alumnos que cursan el último año del grado de Educación Primaria en la Universidad de Cádiz (UCA) durante el curso académico 2023-24. Concretamente, el alumnado cursa la mención de Lengua Extranjera/AICLE (alemán, francés o inglés). La investigación tiene como objetivo analizar la formación de este alumnado para comprobar si las competencias que han adquirido en esta formación inicial son las adecuadas para ser docentes de lengua extranjera. Para ello, se lleva a cabo una investigación mixta que permite la obtención y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos. La misma posibilita conocer las experiencias y percepciones de los participantes sobre aspectos como sus habilidades lingüísticas, sus competencias para enseñar la lengua extranjera y aspectos relacionados con el programa UCA. Asimismo, este trabajo cuenta con los siguientes objetivos específicos: 1) determinar si factores como el enfoque AICLE ayudan a la formación de docentes de lengua extranjera; 2) identificar fortalezas y debilidades del programa UCA que han podido incidir en la formación del alumnado, a partir de sus percepciones y experiencias; y 3) desarrollar recomendaciones para mejorar la formación de docentes de lengua extranjera a través del análisis de las percepciones y experiencias del alumnado. Las conclusiones de este estudio indican que, aunque los docentes en formación piensan que tienen capacidad suficiente para enseñar la lengua extranjera en primaria, se aprecia que deben seguir formándose en este ámbito, puesto que su formación ha sido mínima y no les permite que adquieran las competencias adecuadas. Además, algunos no cumplen todavía con el único requisito exigido en Andalucía.

### **Palabras clave**

Lengua extranjera; inglés; formación docente; enseñanza-aprendizaje de idiomas.

## **Abstract**

This final degree project analyses the initial teacher training for foreign language teaching in primary education, with a special focus on English. The participants in this research are students in their final year of the Primary Education degree at the University of Cadiz (UCA) during the 2023-24 academic year. Specifically, the students are studying the mention of Foreign Language-CLIL (English, French or German). The aim of the research is to analyse the training of these students in order to check whether the competences they have acquired in this initial training are adequate to be foreign language teachers. For this purpose, a mixed research is carried out, which allows for the collection and analysis of quantitative and qualitative data. It allows us to learn about the participants' experiences and perceptions of aspects such as their language skills, their competences in teaching the foreign language and aspects related to the UCA programme. In addition, this study has the following specific objectives: 1) to determine whether factors such as the CLIL approach help foreign language teacher education; 2) to identify strengths and weaknesses of the UCA programme that might have had an impact on students' education, based on their perceptions and experiences; and 3) to develop recommendations for improving foreign language teacher education through the analysis of students' perceptions and experiences. The conclusions of this study indicate that, although trainee teachers feel that they have sufficient ability to teach the foreign language at primary level, it is apparent that they need further training in this area, as their training has been minimal and does not enable them to acquire the adequate competences. Moreover, some of them do not yet meet the only requirement in Andalusia.

## **Key words**

Foreign language; English; teacher training; language teaching-learning.

## Introducción

Actualmente, el aprendizaje de una lengua extranjera (LE en adelante) es fundamental, debido a la existencia de una sociedad globalizada. En consecuencia, el ámbito cultural es cada vez más diverso, y ello implica que dicho requisito sea crucial. Asimismo, dicho aprendizaje permite el acceso a oportunidades académicas y laborales. Por ello, su gran demanda se traslada al ámbito educativo, y llega a tener un carácter obligatorio en etapas como primaria. De este modo, la formación de docentes que imparten esta área es un elemento clave, pues dicha labor depende básicamente de ellos. La educación crea oportunidades para que el alumnado pueda adquirir la competencia pluricultural, necesaria para su futuro. Sin embargo, la formación de docentes de LE es un ámbito que muchas veces queda desatendido e incluso olvidado.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la formación inicial de futuros docentes para la enseñanza de la LE en educación primaria, concretamente del alumnado que cursa su último año del grado de Educación Primaria, en el curso académico 2023-24, en la Universidad de Cádiz (UCA en adelante). La formación de este alumnado se lleva a cabo a través de una mención que ofrece la UCA, llamada Lengua Extranjera/AICLE. Esta mención permite escoger tres lenguas extranjeras, esto es, alemán, francés o inglés. Ello posibilita conocer la situación real de los docentes en formación de estas tres lenguas extranjeras.

Para ello, se llevará a cabo una investigación de carácter mixto, la cual permite la obtención y análisis de datos numéricos e información cualitativa, a través de comentarios de los propios participantes. La recogida de estos datos se realizará mediante un cuestionario, adaptado del de Cortina y Pino (2021). A partir de las percepciones y experiencias de los participantes, el cuestionario recogerá información sobre la formación previa del alumnado (habilidades lingüísticas), sus competencias para enseñar la LE y aspectos relacionados con el programa UCA, con un interés especial en el inglés, por ser la LE vinculada a la línea del presente Trabajo de Fin de Grado (TFG en adelante).

Así pues, este TFG obtiene información sobre estudios previos similares y reúne los datos del cuestionario para analizar la formación inicial de docentes de LE. Por último, cuenta con un apartado dedicado a las conclusiones de la investigación, que comprende apartados como el desarrollo de recomendaciones para mejorar la formación de docentes de LE, la identificación de fortalezas y debilidades del programa UCA, y la decisión sobre si el enfoque AICLE que forma parte de la mención que cursan estos participantes tiene un impacto positivo en su formación docente.

## **Marco Teórico**

### **La Formación Docente Inicial en los Grados de Educación Primaria.**

El grado de Educación Primaria está organizado en tres módulos, de acuerdo con la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de maestro en educación primaria en España. Estos son la formación básica, la formación didáctica y disciplinar y el práctico (formado por las prácticas curriculares y el trabajo de fin de grado). Estos tres bloques forman un total de 210 créditos. En consecuencia, las universidades ofrecen materias optativas, hasta llegar a los 240 créditos que conforman el grado, y permiten al alumnado adquirir competencias relacionadas con los objetivos de primaria o competencias educativas. Como resultado, la mayoría de universidades ofrecen menciones cualificadoras.

### **La Formación Docente Inicial de Lengua Extranjera en los Grados de Educación Primaria.**

De acuerdo con Eurydice (2001), la red europea de información en educación, el docente de LE de primaria puede formarse de tres modos: el docente generalista, capacitado para impartir todas las materias del currículo (incluida la LE); el docente semi-especialista, que puede impartir algunas materias (entre ellas la LE); y el docente especialista en una materia, que está cualificado para enseñar la LE. Aunque en algunos países europeos la enseñanza de la LE era una competencia obligatoria que debían disponer todos los docentes de primaria, en España, esta competencia estaba asignada a los docentes especialistas.

Sin embargo, la Orden de 2007 cambió la formación de docentes de LE, ya que pasó de la modalidad especialista a la modalidad generalista, puesto que en la formación obligatoria se encontraba las competencias que debían adquirirse en lo que respecta a la LE. No obstante, también añadió el requisito de que todo el alumnado al terminar el grado en Educación Primaria tendría que adquirir el nivel B1 en alguna LE, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER en adelante). No obstante, en la formación podrían ofrecerse las menciones cualificadoras.

## **Modelos Existentes en la Formación de Docentes de Lengua Extranjera en los Grados de Educación Primaria.**

En consecuencia, la formación obligatoria que prepara a los generalistas para la enseñanza de lenguas extranjeras es mínima, de acuerdo con el estudio de De la Maya y Luengo (como se citó en Jover et al., 2016). En esta investigación, alrededor de la mitad de los programas examinados sólo contaban con seis créditos (ECTS) de los doscientos cuarenta; aproximadamente el 30 % dedicaban doce créditos, y en sólo 10 programas más de 15 créditos formaban parte de las asignaturas dedicadas a la formación de enseñanza de LE. Asimismo, alrededor del 40 % no tenían ningún crédito obligatorio dedicado a la didáctica de la LE.

De la misma manera, el programa del plan de estudios de Fernández (2005), explica que la asignatura *Lengua Extranjera y su Didáctica* permite que el alumnado pueda trabajar contenidos relacionados con la competencia lingüística. De esta forma, las universidades promueven que el alumnado adquiera un nivel intermedio de la LE. Igualmente, la asignatura provee al alumnado de conocimientos didácticos referentes a la asignatura de LE en primaria, es decir, aspectos relacionados con la planificación, material didáctico, etc.

Para combatir esa insuficiente formación, las administraciones han ofertado cursos para mejorar la LE en España o en el extranjero (Jover et al., 2016). Sin embargo, estas propuestas siguen siendo insuficientes, ya que los docentes de LE no sólo han de poseer una buena competencia lingüística en la LE, sino también una competencia pedagógica sólida en la enseñanza de la LE (Pérez Cañado, 2015, como se citó en Jover et al., 2016).

Asimismo, algunas universidades han implementado programas bilingües en los grados de Magisterio. Esto quiere decir que muchas de las asignaturas son impartidas en LE, principalmente en inglés. La mayoría de estas asignaturas siguen los enfoques AICLE<sup>1</sup> o EMI<sup>2</sup> (Jover et al., 2016). Igualmente, muchos docentes en formación tienen la oportunidad de realizar su periodo de prácticas en escuelas bilingües (Romero y Zayas, 2014).

Además, existen diversos modelos para formar a los docentes de LE. Los modelos tienen como finalidad desarrollar habilidades pedagógicas, comprender los procesos de aprendizaje, y aplicar teorías y experiencias a través de la práctica. Esto favorece en gran parte a los docentes en formación, ya que ellos mismos son los que en ocasiones enseñan la lengua, por lo que

---

<sup>1</sup> AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

<sup>2</sup> EMI: *English as a Medium of Instruction*

pueden entender cómo se enseña y transferir lo que saben sobre la lengua (Osorio de Sarmiento et al., 2020).

### ***Necesidades y Dificultades de los Modelos de Formación.***

En la investigación de Fernández-Viciano y Fernández-Costales (2017), los participantes, los cuales habían cursado de la mención de inglés en el grado de Educación Primaria, afirmaban la necesidad de mejorar su competencia lingüística en inglés, y reclamaban al programa de formación potenciar la formación lingüística y las estrategias comunicativas. Sin embargo, estos autores también manifiestan que una competencia comunicativa alta no hace que los futuros docentes sean competentes a nivel metodológico (Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2019).

Por ello, es necesario hacer una revisión sobre la formación docente y adecuarla a las demandas de la educación (Osorio de Sarmiento et al., 2020). Los modelos de formación requieren una actualización constante, debido a los cambios continuos que la sociedad está experimentando. Por ejemplo, con el nuevo cambio del currículo, se crea una nueva necesidad para los docentes de LE, ya que dicho currículo establece una relación de interdependencia entre la LE y la primera lengua (Sanz Trigueros y Guillén Díaz, 2021, como se citó en Sanz Trigueros et al., 2022).

Los modelos existentes tienen la misión de promover en los docentes en formación experiencias de aprendizaje que respondan a los intereses y necesidades de la educación actual. Asimismo, estos programas deben permitir que el alumnado en formación se convierta en usuario de la lengua escrita y de la lengua oral, para poder formarlo a nivel lingüístico (Chacón, 2006). En relación a esto, la mayoría de las universidades tienen como requisito o recomendación un nivel B1 en la mención de LE, aun siendo este insuficiente para afrontar la labor docente en lo que respecta al docente de LE (Urbano y González, 2013).

Algunos autores también afirman la importancia de crear en los modelos espacios que permitan al alumnado reflexionar e investigar, con el objetivo de favorecer el desarrollo de conocimientos, estrategias y metodologías que puedan capacitar a los futuros docentes a adaptarse a contextos y necesidades específicas educativas (Osorio de Sarmiento et al., 2020).

Otros proponen un modelo más interdisciplinar en el que estén presentes las TIC<sup>3</sup>, junto con las características anteriores (Fandiño et al., 2016). De esta manera, la metodología, las estrategias y la tecnología forman aspectos claves y necesitan una atención específica (Leproni, 2023).

### **Competencias que ha de Adquirir un Docente en Formación de Lengua Extranjera en Educación Primaria.**

Numerosos estudios afirman la insuficiente formación que tienen la mayoría de docentes de LE de primaria. Por tanto, ¿qué formación debe tener un buen docente de LE? Los nuevos docentes de lenguas extranjeras necesitan adquirir competencias que permitan desarrollar la labor docente a través de prácticas innovadoras y que cumplan con los propósitos de las instituciones (Osorio de Sarmiento et al., 2020). Así pues, un docente de LE debe tener las siguientes competencias:

1. Competencia lingüística en la lengua objeto de estudio, es decir, el correcto conocimiento de la lengua, como la gramática, la fonología, el léxico, etc. (Sánchez, 2019).
2. Competencia pedagógica y didáctica. El docente debe conseguir que el alumnado desarrolle y adquiera las competencias necesarias. Asimismo, la competencia didáctica posibilita que el docente lleve a cabo el conjunto de actividades que le preparan de forma óptima para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés (Bonilla, 2019). Igualmente, la competencia metodológica forma parte de estas competencias, pues, a través de ella, el docente es capaz de enseñar e implementar aspectos relacionados con la planificación, métodos, estrategias, procedimientos, técnicas, recursos, materiales y la evaluación, que resulten significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bastidas, 2013). Esto también requiere conocimientos acerca de agrupamientos, gestión del aula y diferentes escenarios posibles tanto dentro como fuera del aula (Sanz Trigueros et al., 2022).

---

<sup>3</sup> TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

3. Competencias tecnológicas, que fomenten la innovación y creatividad (Osorio de Sarmiento et al., 2020). En otras palabras, ser competente en las TIC, de manera que sepa utilizarlas y aplicarlas de forma adecuada en la labor docente.
4. Competencia a nivel programático: integrar y revisar aspectos del currículo y ajustar este en las programaciones según el curso. En definitiva, saber programar conforme al currículo (competencias clave, descriptores operativos, saberes básicos, principios pedagógicos, etc.) (Sanz Trigueros et al., 2022).
5. Competencia en procesos investigativos. Esto permite que el docente innove y sugiera (Osorio de Sarmiento et al., 2020). Asimismo, la competencia analítica y la capacidad de análisis está en gran parte ligada a esta competencia, ya que permite que el docente se vaya actualizando en lo referente a estrategias, destrezas o actividades y tenga un mayor dominio de la didáctica (Brewster et al., 2002, como se citó en Bonilla, 2019; Bonilla 2019).
6. Competencias transversales (Paré y Soto, 2018), que conceden afrontar con éxito diferentes situaciones y tareas de la labor docente.

Sin embargo, el único requisito es la certificación de la competencia lingüística (Custodio Espinar, 2019). Por ejemplo, en Andalucía, según la Orden de 28 de junio de 2011, se necesita un nivel B2, según el MCER. No obstante, dicho requisito depende de cada comunidad, ya que en Madrid se requiere el C1. Por ello, la elección de una adecuada formación es opcional (Estrada y Martín-Niño, 2023). Del mismo modo, según Lorenzo (2019), el nivel C1 debe requerirse como nivel de acceso de los docentes de programas bilingües, y estos necesitan actualizarse como mínimo al nivel C1.

### **Importancia de la Formación Inicial de Docentes de Lengua Extranjera en Educación Primaria.**

Así pues, ante el único requisito del certificado de competencia idiomática, ¿por qué es tan importante la formación inicial de docentes de LE en educación primaria? El aprendizaje de la LE tiene un impacto positivo en determinadas condiciones, por ejemplo, cuando la persona se encuentra en el país de la lengua de objeto de estudio. Sin embargo, si este se encuentra en un entorno donde la lengua que se habla es distinta o en el aula, el aprendizaje de esta lengua

resulta mucho más complicado. Por ello, los docentes deben ser capaces de que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea exitoso (Bonilla, 2019).

En España, en el curso 2022-23, más de dos millones y medio de estudiantes cursaron la asignatura de inglés como primera LE en primaria, más de 350.000 en francés y casi 33.000 en alemán. En Andalucía, en concreto, la cursaron más de 500.000 en inglés, alrededor de 185.000 en francés y unos 5.500 en alemán (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024). Por ello, existe una gran necesidad de docentes renovados debido a las nuevas demandas sociales y académicas. Además, la educación requiere de un docente analítico, que sepa dar respuesta y tenga capacidad de adaptación a la nueva sociedad (Casillas y Palacios, 2004).

La capacidad docente es crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la adquisición de la LE, de acuerdo con el MCER, ya que el docente tiene un gran impacto en el desarrollo de la competencia pluricultural del alumnado (Consejo de Europa, 2001, como se citó en Campos, 2021; Consejo de Europa, 2002, como se citó en Sánchez, 2019). De la misma manera, el nuevo currículo pone los cimientos de la educación plurilingüe e intercultural demandadas por la legislación europea (Sanz Trigueros et al., 2022).

### ***Estudios e Investigaciones que Demuestran la Falta y la Necesidad de Formación.***

A partir de una serie de investigaciones, podemos conocer de forma más concreta resultados sobre los docentes en formación. Además, ellas pueden ayudar al diseño de estrategias con el objetivo de solucionar esta falta de formación inicial y las carencias encontradas (Trigo et al., 2021).

El estudio de Fernández-Viciano y Fernández-Costales (2019), muestra que el alumnado de la mención de inglés de primaria con niveles intermedios considera que el grado les ha proporcionado una formación adecuada, aunque el alumnado con nivel más elevado no estaba de acuerdo. Asimismo, el estudio de Fernández (2005), manifestaba que el alumnado del grado de Magisterio que cursaba la asignatura de *Lengua Inglesa y su Didáctica*, veía inapropiado que el apartado de didáctica estuviese en el programa, debido a que no creía que fuera a poner en práctica esos aspectos en su futura labor docente.

Por otro lado, la investigación de Paré y Soto (2018), analizaba la formación inicial de los docentes para la enseñanza del francés como LE. Los autores mostraron que la mayoría del alumnado llegó a la conclusión de que debían adquirir conocimientos en lo que respecta a conceptos didácticos, conocimientos sociolingüísticos y aspectos relacionados con la metodología. Además, el alumnado mostró sus ganas de adquirir estrategias que permitieran poder transmitir a su futuro alumnado de primaria los conocimientos relacionados con la mejora del nivel de la LE, en este caso el francés. No obstante, el alumnado estaba conforme con su formación inicial en lo que respecta a la adquisición de competencias de didáctica de la lengua francesa.

Del mismo modo, el estudio de Campos (2021) ha mostrado la evolución de actitudes positivas de la población adolescente hacia el inglés, pasando de una actitud neutral a una actitud favorable. De esta forma, se corrobora el impacto positivo del enfoque AICLE en primaria y secundaria en los últimos años (Campos, 2021 como se citó en Campos, 2021).

### **La Formación Inicial de Docentes en Formación de Lengua Extranjera en la Universidad de Cádiz**

En cuanto a la formación de docentes de LE, la UCA cuenta con la asignatura de seis créditos Didáctica de la Lengua Extranjera, que tiene carácter obligatorio. La asignatura permite al alumnado escoger entre tres lenguas extranjeras: alemán, francés o inglés. La asignatura se basa en el aprendizaje del currículo de LE, metodologías de enseñanza, evaluación de la LE, el desarrollo de recursos didácticos, y la planificación y diseño de propuestas didácticas. En esta asignatura también se incluye la expresión oral y escrita a nivel preintermedio, al igual que la competencia de autonomía (Romero y Zayas, 2014; Universidad de Cádiz, 2024).

Asimismo, en el grado de Educación Primaria, la UCA cuenta con un itinerario plurilingüe que permite cursar desde el primer semestre algunas asignaturas parcialmente adaptadas al enfoque AICLE en alguna de las tres lenguas mencionadas anteriormente. Además, los docentes en formación pueden asistir a actividades complementarias con el objetivo de mejorar las capacidades idiomáticas en esas tres lenguas (Romero y Zayas, 2014).

La Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA también cuenta con un Plan de Lenguas de Centro (PLC en adelante). Está diseñado para ofrecer estrategias académicas e institucionales con el objetivo de desarrollar una educación lingüística de calidad y fomentar

la competencia plurilingüe y pluricultural en el alumnado. Los autores afirman que el PLC prepara a los docentes en formación para la innovación educativa y para la investigación-acción, impulsando el espíritu crítico y capacitándolos para la educación bilingüe y plurilingüe. Igualmente, este plan mejora la formación en idiomas, enriquece la experiencia de esta formación y ayuda a los docentes en su futura labor profesional (Romero y Zayas, 2014).

De igual forma, la UCA ha sido una de las primeras universidades en Andalucía en ofrecer al alumnado del Grado en Educación Primaria un programa de formación en AICLE (Estrada y Martín-Niño, 2023). El programa se basa en una mención cualificadora en Lengua Extranjera/AICLE, y está diseñado por cuatro asignaturas relacionadas con la educación bilingüe, dos de ellas basadas en el enfoque AICLE. La mención permite escoger entre las tres lenguas extranjeras citadas y realizar su formación práctica en centros bilingües. Así, los docentes en formación empiezan a especializarse en educación bilingüe desde el principio de sus estudios universitarios (Romero y Zayas, 2014; Universidad de Cádiz, 2024).

Sin embargo, las menciones tienen un pequeño espacio en el título de maestro generalista, ya que ocupa entre 30 y 60 créditos del total de 240 créditos que forma el título. Para obtenerla, es necesario cursar las cuatro asignaturas de la mención. No obstante, 12 de los créditos del *Prácticum* están en parte conectados a la mención, y el TFG también puede estar relacionado (Romero y Zayas, 2014; Universidad de Cádiz, 2024).

Esta formación inicial que ofrece la UCA fue creada con el objetivo de mejorar la competencia lingüística del alumnado y brindar una formación inicial desde la universidad. Además, los autores apreciaron la poca ayuda que el alumnado tenía para conseguir la acreditación oficial de acuerdo con la Orden de 2007, por lo que esta formación también ayudaba a todo el alumnado del grado (Romero y Zayas, 2014).

De igual modo, las dos asignaturas que permiten al alumnado formarse en el enfoque AICLE fueron implantadas en la mención de LE, ya que los docentes de LE son usualmente los que organizan los proyectos lingüísticos de los centros y dan apoyo a los generalistas. Por lo tanto, los autores creen que un docente de primaria de LE no sólo debe ser competente en el desarrollo de las capacidades idiomáticas de primaria, sino también debe coordinar los proyectos bilingües y debe formarse en el enfoque AICLE. Sin embargo, los autores dudan de si cuentan con las condiciones necesarias para una correcta especialización (Romero y Zayas, 2014). En conclusión, es crucial la formación continua del docente, con el fin de permanecer actualizado y poder poner en práctica nuevas estrategias (Prieto, 2017).

## **Justificación**

La formación de futuros docentes ha de entenderse como un proceso que permite la adquisición de conocimientos y destrezas idóneas para llevar a cabo una enseñanza de calidad por parte de los docentes (González-Peiteado y Rodríguez-López, 2014).

De acuerdo con el Real Decreto 157/2022, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria, la sociedad actual está en constante cambio y cada vez está más conectada y globalizada. En consecuencia, surge la necesidad de desarrollar habilidades que capaciten participar al alumnado de manera activa en un mundo intercultural y plurilingüe. Igualmente, la adquisición de la competencia plurilingüe no sólo permite que la persona se comunique, adquiriendo así la competencia lingüística, sino que comprenda y respete la diversidad lingüística y cultural. Así, desde edades tempranas, el alumnado puede llegar a ser un ciudadano que se desenvuelve de manera exitosa y activa en la sociedad. Igualmente, el área de LE contribuye a que el alumnado alcance las habilidades necesarias para hacer frente a los retos del siglo XXI.

Los docentes en formación pueden ser de gran ayuda a la adquisición de la competencia pluricultural del alumnado (Consejo de Europa 2001, como se citó en Campos, 2021). Debido a esta nueva demanda, los docentes necesitan competencias que les permitan un buen desarrollo docente, ya que su labor es clave en la adquisición de la LE por parte del alumnado (Consejo de Europa, 2002, como se citó en Sánchez, 2019).

Por tanto, es fundamental la formación de los docentes que imparten esta área, ya que serán ellos los que guíen y promuevan el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en el alumnado. Sin embargo, numerosos estudios constatan que los docentes en formación no cuentan con competencias suficientes (Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2019; Paré y Soto 2018; Amengual, 2013). Además, los docentes en formación creen que no están dotados suficientemente para enseñar la LE, evidenciando así la falta de formación que se ofrece en ocasiones (Amengual, 2013).

Por estas razones, la elaboración del presente trabajo intenta abordar esta problemática suscitada, puesto que, con las demandas de la educación y la sociedad actual, la enseñanza de la LE es crucial. No obstante, aunque se ha mostrado la importancia de una buena formación docente, parece que este tema ha sido poco estudiado en el ámbito educativo. Prueba de ello es la escasa literatura que se ha podido localizar. Así, este trabajo tiene entre sus objetivos realizar

una actualización sobre las competencias que tienen los docentes en formación. Además, se pretende desarrollar estrategias que puedan paliar esas carencias, a través del análisis de las necesidades del alumnado, que nos dará sugerencias para una mejora de la formación. Asimismo, este trabajo tiene el objetivo de elaborar recomendaciones en base a las necesidades e intereses de los docentes en formación, que con frecuencia no aparecen en su formación inicial como docente de LE.

## **Objetivos**

El objetivo general de este TFG es analizar la formación del alumnado de la mención en Lengua Extranjera/AICLE, especialmente el vinculado al inglés del grado de Educación Primaria de la UCA durante el curso académico 2023-24, para comprobar si las competencias que ha adquirido son las adecuadas para ejercer como docentes de LE.

Además, esta investigación propone alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar si factores como ciertas estrategias docentes, metodologías o el enfoque AICLE ayudan a la formación de docentes de lengua extranjera.
2. Identificar las fortalezas y debilidades del programa UCA que han incidido en la formación del alumnado, a partir de sus percepciones y experiencias.
3. Desarrollar recomendaciones para mejorar la formación de docentes de LE a través del análisis de las percepciones y experiencias del alumnado.

## **Diseño Metodológico**

La investigación se caracteriza por tener una tipología mixta, es decir, cuantitativa y cualitativa. De esta forma, a través de la investigación no sólo se realiza una recogida y análisis de datos numéricos, sino que, a través de los comentarios del alumnado, la investigación tiene el objetivo de comprender la perspectiva de los participantes. La investigación sigue esta tipología mixta, ya que se cree que es el más adecuada para alcanzar una comprensión más completa sobre la formación inicial de los participantes. Además, los resultados cualitativos podrán reforzar los datos numéricos, a través de las perspectivas de los participantes, por lo que pueden generar conclusiones más concretas.

En cuanto al enfoque, se emplea un enfoque descriptivo y correlacional, debido a que la investigación tiene como fin la mera descripción de los datos, de las características y de las percepciones, pero también busca entender si puede haber una relación entre dos o más variables, a través de la recogida de datos e información. Este enfoque nos permite obtener información significativa sobre la formación inicial, a fin de entender mejor la situación actual de esta formación y de sus estudiantes. Igualmente, el enfoque correlacional permitirá identificar factores, fortalezas o debilidades, aspecto fundamental para la consecución y desarrollo de las recomendaciones.

En cuanto a los principios metodológicos, esta investigación se caracteriza por respetar la confidencialidad de todos los participantes y el anonimato de estos, garantizando así la protección de la privacidad y la libertad de expresión. Asimismo, la investigación tuvo el consentimiento de todos ellos para poder obtener la información y todos los participantes fueron informados sobre el objetivo de la investigación. De igual modo, el cuestionario fue sometido a un proceso de validación por parte de cuatro expertos. Esto fue llevado a cabo con el objetivo de que se garantizase una clara comprensión de las preguntas por parte de los participantes y no surgieran confusiones.

## **Contextualización**

La presente investigación se ha basado en el análisis de la formación inicial de docentes de la mención en Lengua Extranjera/AICLE del grado de Educación Primaria en la UCA. El grado de Educación Primaria de la UCA se imparte desde la Facultad de Ciencias de la Educación, ubicada en Puerto Real, y es de carácter público. En esta facultad también se ofrecen otros

grados y másteres. El grado también ofrece la posibilidad de realizar un programa de movilidad Erasmus, ofreciendo varios países como Alemania o Francia, característica positiva especialmente para los que realizan la mención de alemán o francés. Sin embargo, a partir del Brexit, países como Reino Unido dejaron de ofertarse, aspecto negativo para aquel alumnado, por ejemplo, el ubicado en la mención de inglés, que hubiese querido mejorar su formación idiomática en ese país, donde el inglés es la lengua materna. Del mismo modo, como se ha mencionado anteriormente, la facultad cuenta con un PLC, y ofrece al alumnado del grado de Educación Primaria un itinerario plurilingüe. Asimismo, la UCA, a partir del tercer curso, ofrece al alumnado la posibilidad de cursar una mención cualificadora. Las menciones ofrecidas son cinco, y entre ellas está la mención en Lengua Extranjera/AICLE.

El alumnado de esta investigación está cursando el cuarto y último año de formación, en el curso 2023-24. Igualmente, está estudiando para obtener la mención en Lengua Extranjera/AICLE. La UCA ofrece al alumnado realizar esta mención en tres posibles idiomas: alemán, francés o inglés. Para obtenerla, se debe cursar los 24 créditos que la forman, aunque 12 de los créditos del Prácticum están vinculados a la mención. Esos 24 créditos están formados por cuatro asignaturas: *AICLE I: Fundamentos y propuestas curriculares para el aula de Primaria*, *La competencia comunicativa en LE I*, *AICLE II: La literatura infantil como experiencia plurilingüe* y *La competencia comunicativa en LE II*. Las dos primeras asignaturas son cursadas en el semestre seis, y las otras en el semestre siete y ocho, respectivamente.

Del mismo modo, se invitó a todo el alumnado que forma parte de la mención de dicho curso 2023-24 a participar, por lo que la muestra invitada era de 19 participantes. De esta forma, puede verse cómo la investigación tiene un carácter voluntario. Por fortuna, toda la muestra disponible de informantes (población censal) participó en la investigación. De los 19 participantes, 15 de ellos cursan la mención en inglés (78,90 %), dos en francés (10,50 %) y dos en alemán (10,50 %).

La investigación fue llevada a cabo sólo entre el alumnado del último curso, ya que ha podido cursar los dos periodos de prácticas curriculares que forman un total de 42 créditos, al igual que todas las asignaturas de la mención, aunque está terminando de cursar la asignatura de *La competencia comunicativa en LE II*. Por ello, la selección de esta muestra se cree que es más relevante para abordar tanto los objetivos como el análisis de las experiencias y perspectivas sobre la formación inicial de docentes para la enseñanza de la LE en educación primaria.

## Técnicas e Instrumentos de Investigación

Para obtener los datos tanto cuantitativos como cualitativos, se llevó a cabo un cuestionario (<https://forms.gle/qJSN2QcaNaxo8geL9>) a través de la herramienta *Google Forms*. De ese modo, los participantes podían acceder a él de manera *online*. En este sentido, la técnica de investigación ha sido la encuesta y el instrumento utilizado ha sido el cuestionario. Estas han sido elegidas porque ambas cumplen con la finalidad de recopilar datos cuantitativos y cualitativos. De este modo, la encuesta visibiliza los datos de forma clara, ordenada, precisa y de diferentes formas, ya sea a través de gráficos o barras. Esto ayuda a entender la información, pues la refuerza de manera visual. Asimismo, a través de los comentarios de la muestra, puede obtenerse información adicional que ayude a crear conclusiones.

Además, este cuestionario se hizo llegar a los participantes a través de la aplicación de mensajería instantánea *WhatsApp*. Del mismo modo, se realizaron dos recordatorios a los participantes para que pudiesen realizar el cuestionario. La primera vez que se envió el cuestionario fue el 11 de abril de 2024, siendo los días 17 y 22 del mismo mes de abril los dos recordatorios. Se planteó la realización de los recordatorios con el fin de asegurar la participación de la muestra.

Igualmente, el cuestionario fue una adaptación del de Cortina y Pino (2021). Las autoras utilizaron este cuestionario para obtener datos del alumnado del primer curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Granada, que cursaba la asignatura de *Lengua extranjera y su didáctica. Inglés*. El cuestionario tiene tres dimensiones y está formado por 29 preguntas. La primera parte trata de datos personales y académicos; la segunda se basa en averiguar qué sabe el alumnado sobre el enfoque AICLE; y la tercera trata sobre las competencias que el alumnado tiene para enseñar a través del enfoque AICLE.

Dado que la presente investigación trata sobre la formación inicial de docentes para la enseñanza de la LE en educación primaria, la dimensión B fue eliminada del cuestionario. Asimismo, este se intentó minimizar con el objetivo de que no resultase tan denso para la muestra, ya que se quería conseguir que todos los informantes participasen en la investigación. De manera que el cuestionario creado a partir del de Cortina y Pino (2021) ha sido dividido en dos dimensiones, no tres. La primera dimensión, llamada datos personales y académicos, ha sufrido algunas modificaciones. Esto se debe a que no era necesario conocer tantos datos personales, más allá del nombre. También se han eliminado las preguntas relacionadas con la asignatura en cuestión, puesto que la presente investigación no tiene como objeto de estudio

una determinada asignatura, sino la mención completa, especialmente aspectos referidos a la formación de docentes de LE. De igual modo, se añadieron preguntas relacionadas con la formación práctica, ya que podrá ser útil en las conclusiones. Por último, la dimensión C sufrió cambios, ya que se modificaron las preguntas que iban relacionadas con las competencias para enseñar a través de AICLE por las competencias para enseñar LE. En ese sentido, algunas preguntas fueron eliminadas, ya que formaban parte de competencias que debe tener un docente de AICLE. Asimismo, se añadieron preguntas relacionadas con la competencia de un docente de LE, otra pregunta para conocer si el enfoque AICLE podría haber sido beneficioso para adquirir competencias como docente de LE, y se añadió un apartado de comentarios para que, de forma voluntaria, se obtuviese información sobre las percepciones y opiniones de la muestra. Por último, se ha cambiado en algunas preguntas la palabra “inglés” por “lengua extranjera”, puesto que la investigación analizaba la asignatura de *Lengua extranjera y su didáctica/Inglés*, a diferencia de la investigación actual, que tiene como objeto de estudio la formación inicial de docentes de tres lenguas extranjeras, aunque el interés principal gira en torno a la lengua inglesa.

En otro orden de ideas, la primera sección debía ser respondida mediante una respuesta corta, en el caso del nombre; en las demás, a través de la elección de una de las varias opciones. No obstante, la sección dos estaba compuesta por una serie de afirmaciones relacionadas con diferentes aspectos de la formación docente en LE. Asimismo, con el objeto de que los informantes pudieran tomar partido con una decisión más firme en sus respuestas, se empleó una escala Likert de seis puntos. En dicha escala, el primer punto indicaba que el participante estaba “totalmente en desacuerdo”, mientras que el punto seis indicaba que estaba “totalmente de acuerdo”. Los participantes debían responder seleccionando el número de la escala que mejor reflejase su percepción u opinión con cada afirmación. Por último, en esta sección se encontraba al final un apartado destinado a comentarios, donde la muestra podía responder a esta pregunta de forma voluntaria, a diferencia de las demás. De esta forma, los participantes que considerasen que era una buena opción ser más precisos o añadir información relevante, podían hacerlo.

En resumen, el presente cuestionario (ver anexo 1) está organizado en dos secciones, y en total está formado por 17 preguntas o afirmaciones. La primera sección, “Datos personales y académicos”, formada por siete preguntas, tiene como objetivo recopilar información personal y académica de los participantes, especialmente datos que ayudan a conocer aspectos de identificación, nivel idiomático y experiencia en prácticas. Asimismo, la segunda sección

se llama “Formación docente para la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidad de Cádiz”, y está formada por 10 preguntas. Esta segunda sección está enfocada en la formación inicial docente, con el objetivo de indagar aspectos como la mejora de la competencia idiomática de la LE y su capacidad docente, las habilidades para promover el desarrollo lingüístico, la atención a la diversidad en el aula y la percepción sobre la formación recibida. De esta forma, el cuestionario permitirá obtener las visiones de estos participantes sobre su formación inicial de la enseñanza de LE extranjera a través de datos personales, académicos y prácticos. En este sentido, 10 de los 19 participantes (52,63 %) aportaron comentarios en el apartado designado para ello en el cuestionario. Por tanto, se puede ver que aproximadamente la mitad de la muestra compartió sus experiencias y opiniones sobre su formación inicial como docente de LE y AICLE.

Por otro lado, para llevar a cabo la discusión de los datos en esta investigación, se emplea como instrumento de investigación el mismo cuestionario de *Google Forms*. Sin embargo, se emplea como técnica de investigación el modelo *Qualitative Content Analysis* de Kuckartz (2019). Este modelo tiene como objetivo analizar y discutir los datos cualitativos a partir de una estructura sólida y de manera rigurosa. El modelo implica varias etapas: lectura intensiva de los datos, construcción de las categorías, codificación de los datos, análisis de los datos codificados y la presentación de los resultados. Así, este modelo centra su atención en las categorías, ya que las califica como el núcleo del método. En consecuencia, se han desarrollado cinco categorías para organizar los comentarios de los participantes, que se han formado a partir de patrones y temas identificados durante el *Qualitative Content Analysis*. Las categorías son las siguientes: mejora del nivel y de las habilidades lingüísticas; impacto de las asignaturas y el profesorado; experiencias en prácticas curriculares; competencia docente en AICLE y su impacto en la formación docente; y áreas de mejora.

## **Limitaciones**

A continuación, se describen las limitaciones encontradas a lo largo de la investigación, las cuales han podido influir tanto en la investigación como en los resultados:

1. Tamaño de la muestra: aunque en la investigación participó la población censal de estudiantes, la muestra sigue siendo muy limitada para generalizar los datos y

conclusiones. Por ello, esta limitación puede afectar a la validez de los resultados y su fiabilidad, que una muestra mayor sí nos podría conceder.

2. Representatividad de la muestra: casi el 80,00 % de la muestra cursaba la mención en inglés, por lo que los resultados pueden no representar totalmente a los participantes que han realizado la mención en alemán o francés.
3. Falta de comentarios en el apartado destinado: alrededor de la mitad de la muestra no proporcionaron comentarios en el cuestionario, y estos se limitaron a los participantes de inglés. Esto ha restringido en parte la investigación, ya que no se ha podido conocer en profundidad las percepciones o experiencias de los participantes. Esto puede limitar el alcance de las conclusiones o necesidades relacionadas con la formación inicial de docentes de LE en Primaria.
4. Insuficiente bibliografía específica: la investigación ha tenido dificultades para encontrar bibliografía adecuada y específica al tema correspondiente. Además, la mayoría de la bibliografía consultada tenía como objeto de estudio la formación inicial de docentes para la enseñanza del inglés como LE, habiendo una gran limitación para encontrar fuentes que abordaran el francés o alemán como LE, así como la formación de docentes de las tres lenguas extranjeras en un mismo estudio. Asimismo, no se pudieron encontrar investigaciones previas similares.

## **Resultados**

A continuación, se exponen los resultados obtenidos a partir del cuestionario administrado a los docentes en formación para la enseñanza de LE en educación primaria. Los datos se estructuran en dos secciones. La primera aborda los datos personales y académicos de los participantes; y la segunda se centra en la formación docente para la enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad de Cádiz. De igual forma, se presentan los comentarios de los participantes que quisieron contribuir en ese apartado.

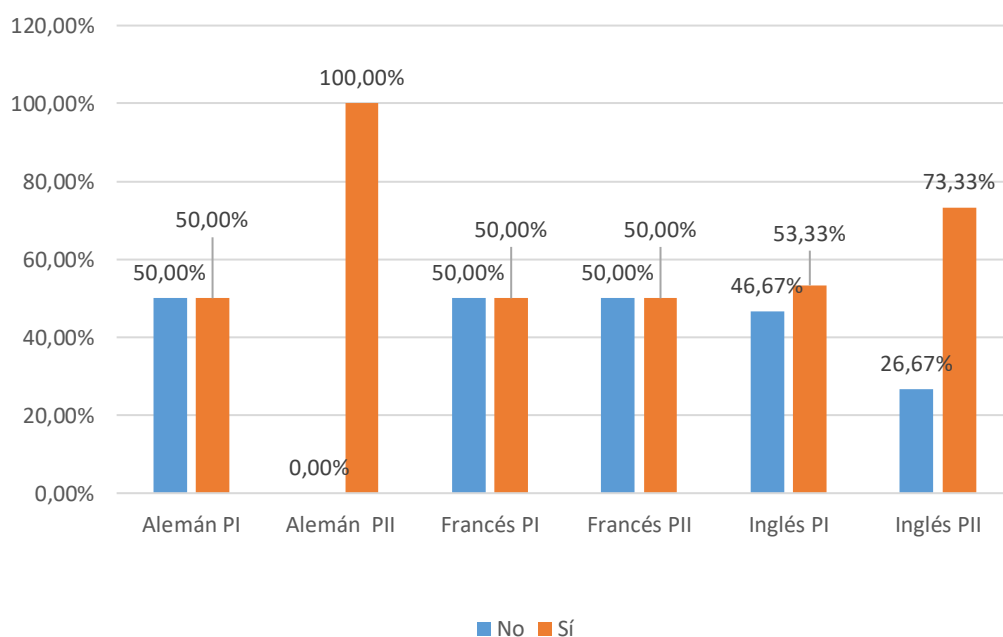
### **Datos Personales y Académicos**

En cuanto a la lengua extranjera optada por los participantes de la investigación, de los 19 participantes en total, 15 optaron por inglés, mientras que dos participantes eligieron alemán y otros dos francés. Estos resultados reflejan una inclinación predominante hacia el inglés como idioma de preferencia y elección.

En relación con su formación práctica, los participantes han podido hacer tanto el prácticum I como el prácticum II en centro bilingües o monolingües. Durante el prácticum I, se observa, en general, una preferencia equitativa entre la elección de centros bilingües y no bilingües entre las tres menciones, ya que un 52,60 % que optó por realizar su primera formación práctica en centros bilingües y un 47,40 % decidió hacerlas en centros monolingües. Estos datos concuerdan relativamente con cada mención en concreto, ya que los datos son muy parecidos si se analizan en la mención en inglés, francés o alemán. Sin embargo, los datos son muy diferentes en lo que respecta al prácticum II. En la mención de alemán, ambos participantes realizaron sus prácticas en centros bilingües (100,00 %). En la mención de inglés, se ve una preferencia por los centros bilingües en comparación con el prácticum I, ya que en la segunda formación práctica, el 73,33 % de los participantes decidió elegir los centros bilingües. En francés, sin embargo, los resultados no cambiaron de un prácticum a otro. Entre las tres menciones, se ve una clara preferencia hacia la elección de los centros bilingües en esta segunda formación práctica, ya que el 73,70 % de los participantes de las tres menciones eligieron los centros bilingües, en comparación con el 26,30 % que prefirió hacerlas en centros monolingües. En la siguiente figura, queda reflejado en forma de porcentajes, los participantes de la investigación de cada mención, que asistieron a centros bilingües o no bilingües en el prácticum I (PI) y II (PII):

**Figura 1**

*Participantes de la investigación que realizaron el prácticum I y II en centros bilingües o no*



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la competencia lingüística, el cuestionario poseía tres preguntas relacionadas con este ámbito. La primera era sobre la acreditación idiomática que poseían los participantes antes de entrar en la mención; la segunda, cuál era la acreditación actual más alta obtenida; y la tercera, la autoevaluación de su competencia lingüística.

De este modo, antes de empezar la mención, la mayoría de los participantes disponían de un nivel B1 (31,60 %) o B2 (42,10 %), aunque algunos no tenían acreditación (10,50 %) y otros poseían un nivel C1 (15,80 %). No obstante, si comparamos estos resultados con cada grupo, se pueden apreciar grandes cambios. En la mención de alemán, el 50,00 % no disponía de acreditación y el otro 50,00 % disponía del nivel B2. En francés, los dos participantes tenían acreditado un nivel B1 (100,00 %). Por último, en inglés, tan sólo un participante no tenía acreditación (6,66 %). Además, el porcentaje del alumnado que tenía un nivel B1 y el C1 estaba bastante equilibrado (26,67 % y 20,00 %, respectivamente). Por último, el nivel más repetido en esta mención fue el B2, que lo tenía acreditado casi la mitad de los participantes (46,67 %).

Actualmente, es decir, un año después, los participantes han presentado cambios en cuanto a sus acreditaciones, evidenciando así un progreso en la competencia idiomática. El rasgo más destacado es que todos los participantes tienen una acreditación, en comparación con cuando empezaron la mención. En este sentido, los porcentajes de los niveles no han cambiado, a excepción del nivel B2, que ha pasado de un 42,10 % a un 52,60 %. No obstante, esto no quiere decir que aquellos participantes que no tenían acreditación hayan obtenido directamente un nivel B2 acreditado. En concreto, en alemán, hubo un participante (50,00 %) que mejoró su nivel de competencia idiomática, ya que pasó de no tener acreditación a obtener un B1. En francés, también hubo un participante (50,00 %) que mejoró su nivel, ya que pasó de un B1 a un B2. En inglés, los participantes que mejoraron su nivel lingüístico han pasado a tener un B1 o B2, ya que el porcentaje de los participantes que obtuvieron un C1 es el mismo antes de empezar la mención y actualmente. Sin embargo, tan sólo cuatro de los 19 participantes (21,05 %) ha mejorado su nivel de competencia idiomática mientras cursaba la mención, siendo uno de ellos de la mención de alemán, otro de la mención de francés y dos de la mención de inglés.

Por último, se les pidió a los participantes que, independientemente de su acreditación, se autoevaluaran en lo que respecta a su competencia idiomática. En este sentido, siete de los participantes (36,84 %) pensaban que tenían un nivel mayor al acreditado; concretamente, pensaban que tenían un nivel más que el que tenían acreditado. Un participante de la mención de alemán (50,00 %) afirmó creer tener un nivel mayor al acreditado. En inglés, el 40,00 % dijo creer tener un nivel mayor al acreditado. De esta forma, los participantes de la mención de inglés creen tener un nivel B2 (66,67 %) o C1 (33,33 %). Sin embargo, ninguno de los participantes de francés se ha autoevaluado con un nivel mayor. Asimismo, ningún participante de la investigación tiene acreditado o cree tener un nivel C2. En la siguiente tabla, se recogen tanto las acreditaciones idiomáticas antes de la mención y actualmente, como la autoevaluación de los participantes, en forma de porcentajes:

**Tabla 1***Porcentaje de las acreditaciones y autoevaluaciones del nivel idiomático de los participantes*

	Acreditación idiomática acreditada antes de la mención					Acreditación idiomática oficial actual				Autoevaluación de su nivel idiomático			
	No tenía	B1	B2	C1	C2	B1	B2	C1	C2	B1	B2	C1	C2
Alemán	50.00	0.00	50.00	0.00	0.00	50.00	50.00	0.00	0.00	50.00	0.00	50.00	0.00
Francés	0.00	100.00	0.00	0.00	0.00	50.00	50.00	0.00	0.00	50.00	50.00	0.00	0.00
Inglés	6.66	26.67	46.67	20.00	0.00	26.67	53.33	20.00	0.00	0.00	66.67	33.33	0.00
Total	10.50	31.60	42.10	15.80	0.00	31.60	52.60	15.80	0.00	10.50	57.90	31.60	0.00

Fuente: Elaboración propia.

## **Formación Docente para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Cádiz**

En cuanto a la mejora del nivel de la lengua extranjera (alemán, francés o inglés) después de haber cursado la mención en Lengua Extranjera/AICLE, los resultados han sido organizados en dos grupos. Teniendo en cuenta que los participantes podían escoger los valores del uno al seis, estos valores se han agrupado en dos, siendo el primero del uno al tres, y el segundo del cuatro al seis. De este modo, como el valor uno correspondía con el enunciado “totalmente en desacuerdo” y el seis con “totalmente de acuerdo”, en las tablas y gráficos los valores del uno al tres significarán “no”, y los valores del cuatro al seis “sí”, en mayor o menor grado de convencimiento.

Los resultados son positivos, ya que la mayoría de los participantes (89,47 %) indicaron que sí mejoraron su nivel de la lengua extranjera en la mención, y había pocos participantes (10,53 %) que pensaban lo contrario; concretamente, todos los participantes de la mención de alemán y francés experimentaron una mejora de sus habilidades lingüísticas (100,00 %). De este modo, los resultados de la mención de inglés fue la que arrojó unos resultados diferentes. No obstante, la mayoría de los participantes (86,67 %) estaba de acuerdo con la mejora de sus habilidades lingüísticas, y sólo dos participantes (13,33 %) expresaron cierto desacuerdo con su mejora de la competencia idiomática.

En lo referente a la mejora de la capacidad docente para enseñar la lengua extranjera, los tres grupos aportaron resultados diferentes. Los participantes que cursan la mención de alemán piensan que mejoraron en la mención sus habilidades pedagógicas para enseñar la lengua extranjera (100,00 %). En el grupo de francés, aunque los resultados en las habilidades lingüísticas fueron totalmente positivos, en las habilidades pedagógicas encontramos resultados más equitativos, ya que el 50,00 % indicaron una mejora y la otra mitad no. Por último, en el grupo de inglés, casi todos los participantes (93,33 %) afirmaron haber mejorado su capacidad docente para enseñar la lengua extranjera, a diferencia de un porcentaje muy pequeño (6,67 %) que indicó lo contrario.

En resumen, y como aspecto a destacar, los porcentajes en cuanto a la mejora de las habilidades lingüísticas y pedagógicas son idénticos, pues encontramos una mayoría de acuerdo con la mejora de ambas habilidades y un pequeño grupo que estaban en desacuerdo. A continuación, en la siguiente tabla, se recogen los porcentajes del alumnado de cada

mención y a nivel general, que creen haber mejorado (o no) sus habilidades lingüísticas y pedagógicas:

**Tabla 2**

*Porcentaje de mejora de las habilidades lingüísticas y pedagógicas de los participantes*

	Mejora de las habilidades lingüísticas		Mejora de las habilidades pedagógicas	
	No (1-3)	Sí (4-6)	No (1-3)	Sí (4-6)
Alemán	0.00	100.00	0.00	100.00
Francés	0.00	100.00	50.00	50.00
Inglés	13.33	86.67	6.67	93.33
Total	10.53	89.47	10.53	89.47

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la capacidad de los participantes para promover el desarrollo de la lengua oral o escrita, y su capacidad para abordar adecuadamente los errores en la lengua oral o escrita en el alumnado, se pueden encontrar diferentes resultados. En lo que respecta al desarrollo de la lengua oral y la capacidad de abordar adecuadamente los errores en este ámbito, los resultados indican que los participantes de alemán y de inglés se ven capaces de promover de manera satisfactoria el desarrollo de la lengua oral, así como abordar adecuadamente los errores en la lengua oral, ya que los participantes votaron valores del cuatro al seis (100,00 %). Sin embargo, se encontraron resultados diferentes en los participantes de francés. En cuanto al desarrollo de la lengua oral, el 50,00 % mostró estar de acuerdo en ser capaz, aunque el otro 50,00 % indicó creer no ser capaz. Además, ambos participantes (100,00 %) creyeron no ser capaces de abordar adecuadamente los errores en la lengua oral en el alumnado; es decir, hubo un participante que pensó ser capaz de promover satisfactoriamente el desarrollo de la lengua

oral en el alumnado, aunque no pensó ser capaz de abordar adecuadamente los errores en este ámbito.

En cambio, se encuentran resultados diferentes en el ámbito de la lengua escrita. Los únicos participantes que se vieron capaces de promover satisfactoriamente el desarrollo de la lengua escrita, así como abordar adecuadamente los errores en la lengua escrita fueron los de alemán, puesto que ambos votaron valores del cuatro al seis (100,00 %). Los participantes de francés sí creyeron ser capaces de promover el desarrollo de la lengua escrita en el alumnado (100,00 %), al igual que los participantes de alemán, pero uno de ellos (50,00 %), aunque manifestó ser capaz de promover el desarrollo de la lengua escrita, indicó no ser capaz de abordar los errores adecuadamente en la lengua escrita. Con respecto a los participantes de inglés, el 13,33 % indicó no ser capaz de promover satisfactoriamente el desarrollo de la lengua escrita y el 6,67 % indicó no ser capaz de abordar adecuadamente los errores en este ámbito, frente a los que sí estaban de acuerdo (86,67 % y 93,33 %, respectivamente). En definitiva, los participantes de inglés presentaron más dificultades en lo que respecta a la lengua escrita, manifestando resultados diferentes con los participantes de francés, que mostraron más dificultades en la lengua oral.

Si estos resultados los comparamos a nivel general, es decir, teniendo en cuenta las tres menciones, se pueden apreciar los mismos resultados en lo referente a la capacidad para abordar adecuadamente los errores en la lengua oral y escrita, y en la capacidad para promover satisfactoriamente el desarrollo de la lengua escrita. En este sentido, aunque la mayoría sí se ven capaces de desarrollar adecuadamente la lengua escrita, así como abordar los errores en la lengua oral y escrita (89,50 %), estos tres aspectos presentan más dificultades (10,50 %) que el desarrollo de la lengua oral, ya que sólo el 5,30 % no se ve capaz, frente al 94,70 % que sí. En la siguiente tabla, se aprecia a través de porcentajes, la capacidad de desarrollar la lengua oral y escrita, así como los errores en esos ámbitos de los participantes de la investigación:

**Tabla 3**

*Porcentaje de la capacidad de desarrollar la lengua oral y escrita, así como el abordaje de los errores en esos ámbitos de los participantes*

	Desarrollo de la lengua oral		Abordar errores en la lengua oral		Desarrollo de la lengua escrita		Abordar errores en la lengua escrita	
	No (1-3)	Sí (4-6)	No (1-3)	Sí (4-6)	No (1-3)	Sí (4-6)	No (1-3)	Sí (4-6)
Alemán	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00	100.00
Francés	50.00	50.00	100.00	0.00	0.00	100.00	50.00	50.00
Inglés	0.00	100.00	0.00	100.00	13.33	86.67	6.67	93.33
Total	5.30	94.70	10.50	89.50	10.50	89.50	10.50	89.50

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al uso de la lengua extranjera para llevar a cabo aspectos metodológicos que permiten al docente gestionar el aula y llevar a cabo una buena dinámica en ella, se plantearon las siguientes afirmaciones: gestionar el funcionamiento del grupo, gestionar los tiempos en el aula, gestionar el ruido en clase, dar instrucciones, gestionar las interacciones de aula, gestionar el trabajo cooperativo en el aula y mejorar la comunicación en el aula. En general, todos los participantes (100 %) indicaron con valores del cuatro al seis que sí eran capaces de utilizar la lengua extranjera para llevar a cabo todos estos aspectos, a excepción de la gestión de las interacciones en el aula y la mejora de la comunicación en el aula (ambas 94,7 %). En otras palabras, de los 19 participantes, 18 de ellos indicaron eran capaces de usar la lengua extranjera para llevar a cabo todas esas cuestiones a excepción de un participante, que se encuentra en el grupo de inglés y cree tener dificultades en la gestión de las interacciones en el aula y la mejora de la comunicación en el aula. A continuación, en la siguiente tabla, se muestra a través de porcentajes la capacidad para llevar a cabo diferentes aspectos metodológicos por parte de los participantes:

**Tabla 4**

*Participantes de cada mención, y en general, que piensan que pueden ser capaces o no de llevar a cabo ciertos aspectos metodológicos*

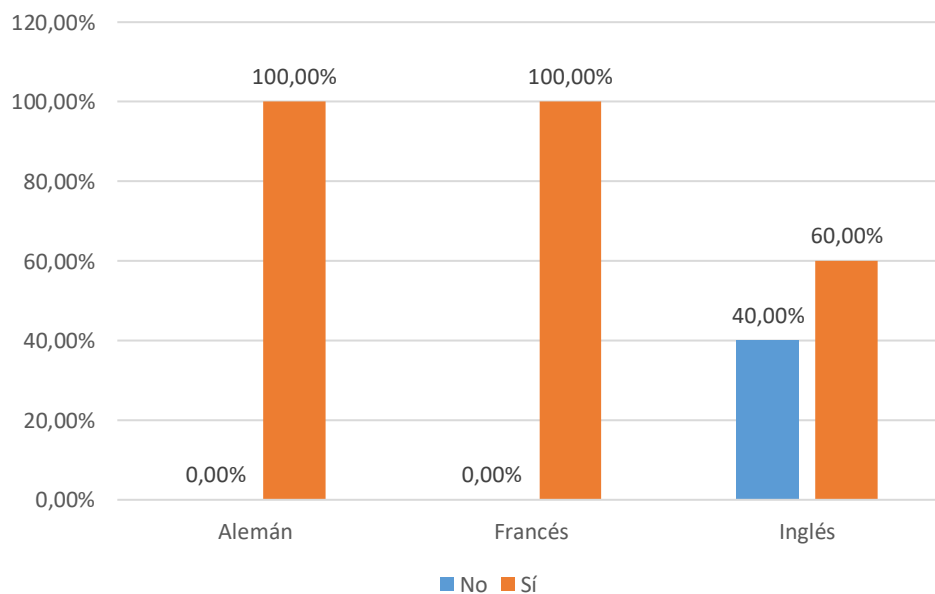
	Alemán		Francés		Inglés		Total	
	No (1-3)	Sí (4-6)	No (1-3)	Sí (4-6)	No (1-3)	Sí (4-6)	No (1-3)	Sí (4-6)
Gestionar el funcionamiento del grupo.	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00	100.00
Gestionar los tiempos en el aula.	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00	100.00
Gestionar el ruido en clase.	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00	100.00
Dar instrucciones.	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00	100.00
Gestionar las interacciones de aula.	0.00	100.00	0.00	100.00	6.67	93.33	5.3	94.7
Gestionar el trabajo cooperativo en el aula.	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00	100.00
Mejorar la comunicación en el aula.	0.00	100.00	0.00	100.00	6.67	93.33	5.3	94.7

Fuente: Elaboración propia

En lo referente a la capacidad para atender correctamente a la diversidad en el aula de LE, los resultados muestran que tanto los participantes de alemán como los participantes de francés se veían capaces para atender correctamente a la diversidad en el aula de LE (100 % ambos). Sin embargo, los participantes de inglés indicaron resultados completamente diferentes, ya que muchos de ellos (40 %) no consideraron poder atender correctamente a la diversidad en el aula de LE. Si tenemos en cuenta a todos los participantes de la investigación, apreciamos que un gran número de participantes (68,4 %) sí pensaba que puede atender a la diversidad, aunque hubo otros que no (31,6 %). Es importante destacar estos últimos resultados, ya que esta afirmación es la que presenta mayores respuestas en desacuerdo a nivel general por parte de los participantes. En la figura, se refleja en forma de porcentajes, los participantes de cada mención que creen ser capaces o no de atender a la diversidad en el aula de LE:

**Figura 2**

*La atención a la diversidad en el aula de LE*

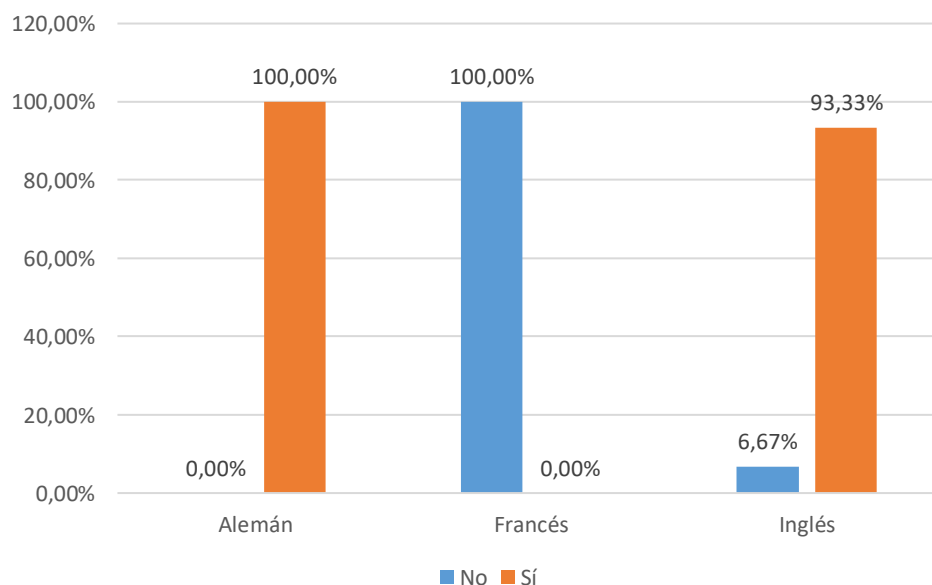


Fuente: Elaboración propia.

Por último, se les preguntó a estos docentes en formación para la enseñanza de la LE si pensaban que las asignaturas sobre el enfoque AICLE habían tenido un impacto positivo en su formación como docente de LE, ya que dos de las cuatro asignaturas que han cursado los participantes en su mención tratan este enfoque. En el grupo de alemán, todos los participantes expresaron resultados positivos hacia el enfoque AICLE como ayuda en su formación como docente de LE, ya que ambos votaron valores del cuatro al seis (100 %). Sin embargo, en el grupo de francés los resultados fueron totalmente opuestos, ya que ambos participantes (100 %) pensaron que estas asignaturas sobre el enfoque no les habían ayudado en su formación como docente de LE. En el grupo de inglés, los resultados son parecidos a los de alemán, ya que el 93,33 % estaban de acuerdo con la afirmación presentada. Si tenemos en cuenta los resultados a nivel general, se observa que la mayoría de los participantes (84,2 %) tienen una opinión positiva sobre la influencia del enfoque AICLE en su formación como docentes de LE, frente a una minoría (15,8 %) que no está de acuerdo. En la siguiente figura, se muestra en forma de porcentajes, los participantes de cada mención que creen que el enfoque AICLE ha influido o no en su formación como docente de LE:

**Figura 3**

*Creencias del alumnado sobre la influencia de AICLE en su formación docente*



Fuente: Elaboración propia

## **Comentarios de los Participantes**

En el cuestionario de la investigación, los participantes podían añadir información de manera voluntaria en el apartado de comentarios. A través del *Qualitative Content Analysis* de Kuckartz (2019), una vez leído de forma intensiva los comentarios, se han creado las siguientes categorías con el objetivo de codificar los datos y así analizar estos mismos: mejora del nivel y de las habilidades lingüísticas; impacto de las asignaturas y el profesorado; experiencias en prácticas curriculares; competencia docente en AICLE y su impacto en la formación docente; y áreas de mejora. De esta forma, se codifican los datos con las categorías:

### ***Mejora del Nivel y de las Habilidades Lingüísticas***

- [...] sobre si he notado mejora en el nivel de LE con la mención, bastante, puesto que realizar todas las actividades, foros, y proyectos en LE, y el hecho de que las clases se impartan en LE ha permitido que poco a poco vaya adquiriendo nuevas palabras, expresiones y mejoras de la comprensión y expresión en dicha lengua [...]. (Estudiante uno)

### ***Impacto de las Asignaturas y el Profesorado***

- [...] creo que fue súper necesario dar las distintas estrategias para el tratamiento de los errores en la asignatura *La competencia comunicativa en LE I*, ya que es cierto que si se muestra de forma directa e inmediata el error que ha cometido el alumno, puede que eso haga que no quiera volver a participar. Por ello, creo que fue muy necesario aprender distintas formas de gestionar el abordaje de errores haciendo que el alumno no se viese humillado o incómodo. (Estudiante uno)
- Considero que las asignaturas de *AICLE I*, *AICLE II* y *La competencia comunicativa en Lengua Extranjera I* han contribuido significativamente a mi formación como futura docente de LE, gracias al profesorado que hemos tenido.

En particular, en estas asignaturas, impartidas principalmente por los profesores Estrada y Howard, se ha adoptado un enfoque altamente participativo en sus clases, lo cual considero fundamental para mi satisfacción con la mención y mi aprendizaje. Se ha fomentado nuestra participación y reflexión sobre diversos aspectos de la enseñanza de la Lengua Extranjera, así como mantenernos activos durante las sesiones mediante la realización de diversas actividades, como los trabajos grupales en *AICLE II (magazine, storytelling, theater)* ha sido de gran beneficio. Asimismo, considero que la estructura y organización de las asignaturas han sido cruciales para nuestro progreso. Contar con un *lesson plan* nos brindó comodidad y claridad en la programación de cada sesión y en la realización de los trabajos asignados. En conclusión, las asignaturas cursadas hasta el momento en esta mención, bajo mi punto de vista, han tenido un impacto muy positivo en nuestro desarrollo como futuros docentes. (Estudiante dos)

- Considero que la mención ha sido la parte de mi formación donde más he aprendido, creo que las prácticas han sido bastante útiles y pueden ser un ejemplo de lo que funcionaría en el aula. Por otro lado, las teorías que han sido presentadas son imprescindibles para poder reflexionar si las actividades pueden ser realizadas tal y como se pretende o si por el contrario se encontrara alguna complejidad cómo podría solventarse con las técnicas aprendidas. (Estudiante tres)

### ***Experiencias en Prácticas Curriculares***

- Sobre realizar las prácticas en un centro bilingüe (en mi caso, en el *Prácticum II*) o no bilingüe (en el *Prácticum I*), considero que es bastante enriquecedor ver cómo se aborda la lengua extranjera (LE) en ambos. Desde mi experiencia, en el centro no bilingüe no se potenciaban dinámicas o actividades vinculadas a al desarrollo

de la lengua extranjera, sin embargo, en el bilingüe se organizaban algunas actividades en la que los niños de 6° de educación primaria iban a leer cuentos a los niños de educación infantil hablándoles en todo momento en inglés (al saludar, hacer alguna pregunta y al despedirse), de forma que los pequeños al ver a los mayores sabían que ellos les hablaban solo en inglés (en este caso). En el centro no bilingüe, aunque no haya asignaturas bilingües sí que considero que se podrían llevar a cabo prácticas como la mencionada [...]. (Estudiante uno)

- “Los centros educativos no llevan a la práctica el enfoque AICLE, tal como se plantea y enseña en la facultad” (Estudiante cuatro).

### ***Competencia Docente en AICLE y su Impacto en la Formación Docente***

- [...] he mejorado en gran medida la capacidad docente para enseñar LE después de la experiencia de cursar AICLE, puesto que las prácticas realizadas del *Mocking lesson*, los ejemplos vistos en clase, el teatro, el *storytelling*, etc., nos ha permitido llevar a la práctica el enfoque y el uso de la LE [...]. (Estudiante uno)
- Nuestra formación en AICLE ha sido bastante completa, dándonos la oportunidad tanto de tener una base teórica sólida, como de elaborar propuestas para el aula, y realizar posibles prácticas para llevar a cabo con el alumnado. De igual forma, una de las cosas que más útiles me ha resultado ha sido la cooperación con el resto de menciones AICLE, puesto que en ocasiones olvidamos que entender un idioma desconocido es complicado y que siempre debemos adaptarnos al resto. (Estudiante cinco)
- “Las asignaturas de AICLE respecto a las de competencia comunicativa siento que me han aportado muchísimo más a mi formación docente” (Estudiante seis).
- “El aprender sobre el *scaffolding* me ha ayudado mucho a cómo facilitar la comprensión de los alumnos” (Estudiante siete).

### *Áreas de Mejora*

- De todos los campos, la atención a la diversidad en LE puede que sea el aspecto que menos capacitado me veo de abordar, pues la mención ha ido enfocada a trabajar íntegramente la didáctica de la LE, sin especificar en la atención a la diversidad. Igualmente, localizar los errores podría ser difícil. (Estudiante ocho)
- Pienso que las asignaturas de AICLE me han servido como un gran punto de partida para poder abordar una clase usando el idioma (en mi caso el inglés), aunque es verdad que debo seguir formándome en este aspecto para poder enseñar los conceptos más técnicos de un idioma como puede ser la escritura o la lectura. (Estudiante nueve)

En resumen, si apreciamos todos los resultados, se pueden ver diferentes valoraciones por parte de cada grupo. En cuanto a las habilidades lingüísticas y pedagógicas, es el grupo de alemán el que está más satisfecho, seguido del grupo de inglés, y, finalmente, el de francés. En lo referente a las capacidades que tienen, también es el grupo de alemán el que considera sus capacidades más altas, seguido del de inglés y francés. No obstante, en la atención a la diversidad, el grupo de alemán y francés se ven capaces totalmente, a diferencia del de inglés. Asimismo, en lo que respecta al enfoque AICLE, el grupo de alemán es el que más complacido se encuentra seguido del de inglés, que presenta resultados similares. Sin embargo, en este último aspecto, el grupo de francés es el único que ha estado en desacuerdo. Además, se aprecia a través de estos resultados que todos estos participantes consideran que sus habilidades y capacidades son adecuadas y aptas para ser docentes de LE en educación primaria. En cuanto a los comentarios de los participantes de inglés, en general, se aprecia que la mayoría de los participantes está conforme con la mención, tanto con las asignaturas cursadas y las diferentes actividades realizadas como con el profesorado. Igualmente, se muestra la gran satisfacción de estos hacia las asignaturas AICLE. Por último, se aprecia que han mejorado sus habilidades, aunque algunos son conscientes de algunas áreas de mejora o aspectos en los que deben seguir formándose.

## Discusión

A continuación, se discuten los resultados con el objetivo de interpretar los datos obtenidos. Para ello, se tienen en cuenta los resultados obtenidos en el apartado anterior, que se analizan seguidamente a través del modelo *Qualitative Content Analysis* de Kuckartz (2019). El análisis ha permitido crear las siguientes categorías para organizar los resultados cualitativos y cuantitativos: mejora del nivel y de las habilidades lingüísticas; impacto de las asignaturas y el profesorado; experiencias en prácticas curriculares; competencia docente en AICLE y su impacto en la formación docente; y áreas de mejora. Asimismo, se tienen en cuenta los estudios previos, con el propósito de establecer relaciones, y así elaborar conclusiones, implicaciones y recomendaciones.

### Mejora del Nivel y de las Habilidades Lingüísticas

De acuerdo con los resultados, los participantes de la investigación han reflejado una mejora de su competencia idiomática en cuanto a sus acreditaciones oficiales, sus autoevaluaciones y sus mejoras de la competencia lingüística después de haber cursado la mención en LE-AICLE. Asimismo, el estudiante uno recalcó en el apartado de comentarios que ha percibido una mejora del nivel de la LE al cursar la mención. Además, afirma: “[...] el hecho de que las clases se impartan en LE ha permitido que poco a poco vaya adquiriendo nuevas palabras, expresiones y haya mejorado la comprensión y expresión en dicha lengua [...]”.

No obstante, aunque la mayoría de los participantes perciba una mejora de sus habilidades lingüísticas, sólo un pequeño número ha mejorado sus acreditaciones, y sólo algunos se han autoevaluado con un nivel mayor al de su acreditación. Además, es cierto que todos los participantes tienen mínimo un nivel B1 como acreditación, de acuerdo con el requisito para terminar el grado según la Orden de 2007. Sin embargo, aunque este nivel sea el exigido tanto en la Orden como en la mayoría de las menciones de LE, sigue siendo insuficiente para afrontar la labor de un docente de LE (Urbano y González, 2013). De este modo, se percibe que muchos de los participantes necesitan mejorar sus competencias lingüísticas. En concreto, la mitad de los participantes de alemán y francés, y el 26,67 % de los participantes de inglés, ya que son los que actualmente tienen acreditado el nivel B1. Igualmente, de acuerdo con la Orden de 28 de junio de 2011, el único requisito para ser docente de LE en primaria en Andalucía es el certificado del nivel B2, aunque en otras comunidades se necesita el C1

(Estrada y Martín-Niño, 2023). Además, Lorenzo (2019) considera que los docentes de programas bilingües necesitan actualizarse como mínimo al nivel C1. Si tenemos en cuenta esto, se observa que tan sólo la mitad de los participantes de alemán y francés tienen un nivel B2 y ninguno el C1; y de inglés, alrededor de la mitad de los participantes tienen el nivel B2 y el 20 % el C1. Esto limita a la mayoría de los participantes de la investigación, ya que, según su certificado, podrán ejercer su labor como docente de LE en sólo algunas comunidades autónomas, si bien este requisito no cambia en los últimos años. En este sentido, sólo el 15,80 % de los participantes de la investigación podrán ejercer como docentes de LE en aquellas comunidades como Madrid que exigen el nivel C1 como mínimo. De esta manera, se demuestra la necesidad de mejora de la competencia lingüística de los docentes en formación de LE, de acuerdo con la investigación de Fernández-Viciano y Fernández-Costales (2017). Del mismo modo, según Romero y Zayas (2014), esta formación que ofrece la UCA tiene como intención mejorar la competencia lingüística del alumnado, aunque no están seguros de si cuentan con las condiciones necesarias para una adecuada especialización. En consecuencia, tras estos resultados, se refleja la necesidad por parte de la mayoría de los participantes de seguir mejorando su competencia lingüística.

En otro orden de ideas, en cuanto a la mejora de la capacidad docente, los resultados mostraron que la mayoría de los participantes indicaron que habían mejorado su capacidad docente para enseñar la LE. Sin embargo, la mitad de los participantes de francés estaba en desacuerdo. De esta manera, puede que en el grupo de francés la formación que ha sido ofrecida en la mención haya incidido o se haya centrado más tanto en la competencia lingüística como en la mejora de esta. No obstante, los docentes de LE no sólo han de adquirir una buena competencia lingüística, sino también una buena competencia pedagógica de la LE (Pérez Cañado, 2015, como se citó en Jover et al., 2016). Asimismo, teniendo en cuenta la investigación de Paré y Soto (2018), la cual analizaba la formación inicial de docentes de francés como LE, se muestra una situación parecida con los participantes de esta investigación de francés, ya que el alumnado de la investigación mostró la necesidad de seguir formándose en aspectos didácticos y metodológicos. Al mismo tiempo, los resultados de Paré y Soto (2018) muestran que el alumnado de francés estaba conforme con su formación didáctica, a diferencia de la presente investigación, que refleja que sólo la mitad de los participantes de francés creen que han mejorado sus habilidades pedagógicas después de cursar la mención.

Además, en cuanto a la capacidad para promover satisfactoriamente el desarrollo de la lengua oral y escrita en el alumnado, así como abordar adecuadamente los errores en ambos ámbitos,

tras los resultados de los participantes, se pueden llegar a conclusiones similares con las anteriores, especialmente con el grupo de francés. Como se ha mencionado anteriormente, la mitad de los participantes de francés indicaron su desacuerdo sobre su mejora de la capacidad docente, aunque sí mostraron su satisfacción en cuanto a la mejora del nivel de la lengua extranjera. Aun así, uno de ellos cree que no puede ser capaz de desarrollar la lengua oral en el alumnado y ninguno de ellos cree ser capaz de abordar los errores en la lengua oral. Igualmente, aunque sí se creen capaces de desarrollar la lengua escrita en el alumnado, la mitad de los participantes no cree ser capaz de abordar los errores en este ámbito. Por tanto, a partir de estos resultados, carece de sentido que los participantes hayan mejorado su nivel de LE en la mención, ya que, especialmente en la lengua oral, se puede percibir la necesidad de mejora de estos participantes. De esta forma, también se puede concluir la inseguridad que los participantes de francés poseen en lo que respecta a la lengua oral, así como la necesidad de reforzar o desarrollar estrategias para corregir o abordar los errores en la lengua oral y escrita, y el desarrollo de la lengua oral. De acuerdo con Chacón (2006), los programas de formación deben conseguir que los alumnos se conviertan en usuarios de la lengua oral y escrita para que estos sean competentes a nivel lingüístico. Teniendo en cuenta los resultados de los participantes de francés, podría inferirse que el programa mantiene más la atención en el desarrollo de las habilidades escritas que en las orales.

Del mismo modo, los participantes de inglés presentan más dificultades en la lengua escrita que en la lengua oral. No obstante, es cierto que este alumnado acaba de cursar la asignatura *La competencia comunicativa en LE II*, la cual se centra en la lengua escrita. Por ello, se puede decir que en el momento en el que se realizó el cuestionario a los participantes, estos aún estaban formándose en este aspecto. En consecuencia, puede que este fuese uno de los motivos de los resultados, tanto para los participantes de inglés como de francés. Además, en cuanto a la lengua oral, el estudiante uno de inglés menciona lo siguiente en el apartado de comentarios:

[...] creo que fue súper necesario dar las distintas estrategias para el tratamiento de los errores en la asignatura *La competencia comunicativa en LE I*, ya que es cierto que si se muestra de forma directa e inmediata el error que ha cometido el alumno, puede que eso haga que no quiera volver a participar. Por ello, creo que fue muy necesario

aprender distintas formas de gestionar el abordaje de errores haciendo que el alumno no se viese humillado o incómodo.

De la misma manera, los resultados del grupo de alemán indican que son totalmente capaces para desarrollar la lengua oral y escrita en el alumnado, así como abordar los errores en los dos ámbitos. De este modo, se percibe una posible sobreestimación de sus habilidades, ya que uno de los participantes tiene un nivel intermedio (B1), siendo este escaso para el desarrollo de la labor docente de la LE (Urbano y González, 2013).

No obstante, teniendo en cuenta a todos los participantes de la investigación, la mayoría cree que puede desarrollar tanto la lengua escrita como la oral en su alumnado, aunque en la investigación de Paré y Soto (2018), el alumnado en formación expresó la necesidad de adquirir conocimientos que le permitiesen luego en su labor docente mejorar el nivel de la LE en su alumnado. Por tanto, teniendo en cuenta que hay participantes que creen que necesitan mejorar determinadas capacidades y habilidades, y que puede que otros se hayan sobrevalorado, se llega a la conclusión de que los participantes aún deben formarse más en este ámbito, de acuerdo con la investigación de Paré y Soto (2018).

### **Impacto de las Asignaturas y del Profesorado**

Los datos cualitativos de los participantes han supuesto la creación de esta categoría, ya que la mayoría de la información obtenida se corresponde con las asignaturas de la mención e incluso aluden a determinados profesores. Primeramente, con relación a la categoría anterior, se hace alusión, como se ha visto anteriormente, al comentario del estudiante uno en la asignatura *La competencia comunicativa en LE I*. De esta forma, el participante informó de lo útil que vio esta asignatura, puesto que le ayudó a adquirir estrategias para abordar los errores en la lengua oral.

Asimismo, con respecto a la primera categoría, el estudiante uno creyó que uno de los motivos por el que mejoró su nivel de LE fue por “[...] realizar todas las actividades, foros y proyectos en LE [...]”. Del mismo modo, el estudiante dos, además de mencionar la asignatura anterior, también mencionó las dos asignaturas de AICLE:

Considero que las asignaturas de AICLE I, AICLE II y Competencia Comunicativa en LE I han contribuido significativamente en mi formación como futura docente de LE, gracias al profesorado que hemos tenido. En particular, en estas asignaturas, impartidas principalmente por los profesores Estrada y Howard, se ha impartido un enfoque altamente participativo en sus clases, lo cual considero fundamental para mi satisfacción con la mención y mi aprendizaje. Se ha fomentado nuestra participación y reflexión sobre diversos aspectos de la enseñanza de la LE [...].

De esta forma, se corrobora la importancia de crear espacios de reflexión e investigación que permitan crear conocimientos, estrategias y metodologías a los docentes en formación. Además, esto evidencia que una de las competencias que los participantes han adquirido es la competencia en procesos investigativos (Osorio de Sarmiento et al., 2020).

Igualmente, este mismo participante mencionó algunos proyectos realizados en la mención como el teatro, el *storytelling* y la revista, afirmando que tuvo un gran impacto en su formación. Por último, menciona que:

[...] la estructura y organización de las asignaturas han sido cruciales en nuestro progreso. Contar con un *lesson plan* nos brindó comodidad y claridad en la programación de cada sesión y en la realización de los trabajos asignados. En conclusión, las asignaturas cursadas hasta el momento en esta mención, bajo mi punto de vista, han tenido un impacto muy positivo en nuestro desarrollo como futuros docentes. (Estudiante dos)

Además, el estudiante tres considera crucial la mención, puesto que manifestó: “[...] ha sido la parte de mi formación donde más he aprendido [...]”. Asimismo, considera los trabajos prácticos llevados a cabo en la mención muy útiles para ver qué podría funcionar o no en el aula. Estos últimos comentarios de los participantes dos y tres, guardan una gran relación con el artículo de Osorio de Sarmiento et al. (2020), ya que estos autores afirman que este tipo de actividades prácticas tienen grandes beneficios, pues los docentes en formación pueden enseñar la lengua, y, por ende, entender cómo se enseña y mostrar lo que saben sobre ella.

También, en consonancia con Bastidas (2013), se puede evidenciar que los trabajos prácticos llevados a cabo promueven la adquisición de la competencia metodológica, puesto que los participantes han podido poner en práctica métodos, estrategias, recursos, técnicas, etc. Igualmente, el estudiante tres hace alusión a la teoría aprendida, y cree que esta es imprescindible para saber si las actividades pensadas se pueden llevar a cabo o se requieren técnicas que también ha aprendido en la mención. Asimismo, esto favorece en gran parte al modelo que la UCA está ofreciendo, ya que en otras situaciones muchos estudiantes que han cursado asignaturas similares han visto inapropiado muchos aspectos aprendidos porque no pensaban que lo fueran a poner en práctica (Fernández, 2005). De esa forma, aunque la formación que brinda la UCA es limitada, debido al número de créditos que la mención ocupa, se refleja la satisfacción de estos participantes (Romero y Zayas, 2014).

Del mismo modo, el impacto positivo de las asignaturas y el profesorado que han tenido en los participantes se puede ver reflejado a través de la mayoría de los datos cuantitativos, ya que la mayoría de los participantes creen haber mejorado sus habilidades lingüísticas y pedagógicas; creen ser capaces de desarrollar en el alumnado la lengua escrita y oral, así como abordar los errores; y especialmente, creen ser capaces de usar la lengua extranjera correctamente para llevar a cabo aspectos metodológicos.

### **Experiencias en Prácticas Curriculares**

Al igual que con la categoría anterior, varios participantes han mostrado su opinión en lo que respecta a la formación práctica en los centros educativos. Como se ha podido ver en el apartado de resultados, los participantes han podido hacer sus prácticas tanto en centros bilingües como no bilingües. De esta forma, el estudiante uno hizo sus prácticas tanto en un centro bilingüe como en uno monolingüe, y experimentó algunas diferencias. En concreto, menciona que en el centro bilingüe se organizaban actividades y dinámicas que fomentaban el desarrollo de la LE, como la lectura de cuentos por parte del alumnado mayor a los más pequeños. De esta manera, el participante recalca que el alumnado mayor practicaba el uso de la LE en contextos reales y prácticos, ya que tenía que hablar en todo momento en esas actividades y dinámicas en inglés, por ejemplo, al responder o hacer preguntas, saludar, etc. Asimismo, el alumnado más pequeño también se familiarizaba con la LE y normalizaba este tipo de actividades que se llevaban a cabo a través de la LE. Así, el participante cree que, aunque en un centro bilingüe el desarrollo de estas prácticas sea más común, piensa que en

centros no bilingües también pueden llevarse a cabo estas actividades, afirmando que en su centro monolingüe no se potenciaban dinámicas vinculadas al desarrollo de la LE. No obstante, el participante recalca que en ambos centros el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE era muy enriquecedor. De acuerdo con la categoría anterior, se puede reflejar que el modelo ofrecido por la UCA potencia estas actividades y dinámicas prácticas que fomentan el uso de la LE. Así, se puede establecer una gran relación con Chacón (2006), ya que menciona que los modelos deben promover experiencias de aprendizaje que respondan a los intereses y necesidades de la educación actual. Asimismo, en concordancia con el Real Decreto 157/2022, estas dinámicas fomentan la adquisición de la competencia plurilingüe por parte del alumnado. De este modo, los docentes en formación a través de sus prácticas en centros bilingües empiezan a especializarse en educación bilingüe (Romero y Zayas, 2014).

Sin embargo, el estudiante cuatro indica una opinión un poco contraria a la anterior, puesto que considera que “Los centros educativos no llevan a la práctica el enfoque AICLE, tal como se plantea y enseña en la facultad”. De este modo, esta opinión concuerda con el alumnado que no creía que ciertos aspectos del programa fueran a ponerse en práctica (Fernández, 2005). A su vez, la opinión de este participante discrepa con las palabras de Chacón (2006). Esto supone la revisión de la formación docente para poder adecuarla a las demandas de la educación actual, y de este modo poner así en práctica habilidades pedagógicas y comprender los procesos de aprendizaje (Osorio de Sarmiento et al., 2020).

### **Competencia Docente en AICLE y su Impacto en la Formación Docente**

Aunque esta investigación se centra en la formación inicial de docentes para la enseñanza de la LE en educación primaria, la mención que cursan los participantes cuenta con dos asignaturas basadas en el aprendizaje del enfoque AICLE. Asimismo, en el cuestionario había una pregunta dedicada a este enfoque, con el objetivo de conocer si este último ayuda a la formación de docentes de LE. De esta forma, los resultados cuantitativos mostraron grandes diferencias de un grupo a otro, puesto que los participantes de alemán y la mayoría de inglés sí pensaban que el enfoque ayudaría a su formación como docentes de LE, pero los participantes de francés mostraron totalmente lo contrario. Sin embargo, los resultados cualitativos también se posicionan a favor de este enfoque. De ese modo, esta categoría ha sido la que más se ha repetido en los comentarios de los participantes, concretamente, siete de los 10 comentarios mencionaban el enfoque AICLE. Esto muestra que, para estos

participantes, el enfoque AICLE ha sido uno de los aspectos más importantes para destacar. Además, esta categoría guarda una gran relación con la categoría dos, ya que en gran parte el impacto del enfoque AICLE en estos participantes se debe a las asignaturas cursadas y al profesorado que lo ha impartido.

Para empezar, el estudiante uno mencionó que uno de los motivos por lo que ha mejorado su capacidad docente para enseñar la LE ha sido “[...] la experiencia de cursar AICLE, puesto que las prácticas realizadas como el *Mocking lesson*, los ejemplos vistos en clase, el teatro, el *storytelling*, etc., nos ha permitido llevar a la práctica el enfoque y el uso de la LE [...]”. En este sentido, el participante hace alusión tanto a la asignatura *AICLE I* como *AICLE II*. A su vez, este comentario se relaciona tanto con la primera categoría como con la segunda, ya que el participante indica que las actividades llevadas a cabo en las asignaturas de AICLE (impacto de las asignaturas) le permitió mejorar la capacidad docente (mejora de las habilidades).

Asimismo, algunos comentarios recalcan que las asignaturas del enfoque AICLE han aportado mucho en su formación como docente (estudiante uno y estudiante seis) y que algunas técnicas, como el *scaffolding*, sirven para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que favorece la comprensión por parte del alumnado (estudiante siete). En consecuencia, se entiende que estos participantes piensan que los docentes de LE pueden utilizar muchos de los conocimientos o técnicas propias del enfoque AICLE en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE.

Igualmente, el estudiante cinco afirma que “Nuestra formación en AICLE ha sido bastante completa, dándonos la oportunidad de tener una base teórica sólida, como de elaborar propuestas para el aula, y realizar posibles prácticas para llevar a cabo con el alumnado [...]”. Sin embargo, teniendo en cuenta que la formación en AICLE en el programa ocupa tan sólo 12 créditos, parece difícil que la formación de estos participantes en AICLE sea sólida y completa. Además, teniendo en cuenta que el estudiante cuatro ha mostrado que en los centros educativos el enfoque AICLE no se lleva a cabo como la universidad plantea, se llega a la conclusión de que los mismos docentes que imparten asignaturas en primaria a través del enfoque AICLE tienen carencias en lo que respecta a la formación. Asimismo, los propios docentes que imparten estas asignaturas en el programa de la UCA dudan de si se puede llevar a cabo una correcta especialización (Romero y Zayas, 2014). Por lo tanto, aunque el

participante esté satisfecho con su formación en AICLE, puede ser que haya sobrevalorado su formación en el enfoque.

Del mismo modo, otro aspecto que el estudiante cinco subraya es “[...] la cooperación con el resto de menciones AICLE, puesto que en ocasiones olvidamos que entender un idioma desconocido es complicado y que siempre debemos adaptarnos al resto”. Además, hay un participante que piensa que las asignaturas de AICLE son las que más le han aportado en toda la mención (estudiante seis). De esta forma, parece que las asignaturas de AICLE han desarrollado en los participantes de esta investigación algunas competencias como la competencia lingüística, didáctica, metodológica, transversal y la competencia en procesos investigativos. De igual forma, aparte de que los participantes vean útiles conocimientos o técnicas propias de AICLE para llevarlas a cabo en su labor docente, la formación en el enfoque AICLE puede ser importante para los docentes de LE, ya que estos suelen organizar proyectos lingüísticos o bilingües (Romero y Zayas, 2014).

### **Áreas de Mejora**

A través de los datos cuantitativos y cualitativos, se pueden conocer cuáles son las dificultades que presentan los participantes. De acuerdo con la primera categoría, los datos reflejan la necesidad de que los participantes tengan que mejorar su competencia lingüística, ya que alrededor del 30 % de los participantes tienen un nivel B1. Además, alrededor del 10% no cree que haya mejorado sus habilidades pedagógicas en la mención. Esto subraya aún más la necesidad de formación en esta área de los participantes, puesto que ellos mismos evidencian que la formación inicial no ha sido suficiente para satisfacer sus necesidades. Teniendo en cuenta que la competencia metodológica es de suma importancia para un docente de LE (Pérez Cañado, 2015, como se citó en Jover et al., 2016), y que hay participantes que creen no haberla mejorado, la competencia pedagógica es un área en el que los participantes han de continuar formándose.

Aunque los resultados cuantitativos muestran la necesidad de formación en ciertos aspectos por parte de los participantes, los datos cualitativos muestran de manera más explícita algunas áreas de mejora, ya que son ellos mismos los que manifiestan en qué necesitan mejorar. Según esto, se puede encontrar una relación con la categoría tres, ya que puede que en las prácticas los participantes hayan visto sus puntos débiles y aspectos en los que necesitan más

conocimientos. De esta manera, la categoría dos también puede tener una gran conexión, ya que realmente las prácticas forman parte de las asignaturas. Teniendo en cuenta los datos cualitativos, el estudiante ocho indica que “De todos los campos, la atención a la diversidad en LE puede que sea el aspecto que menos capacitado me veo para abordar [...]”. Según este participante, uno de los motivos por el que cree que no está formado es debido a que la mención se centra en la didáctica de la LE a nivel general. De igual forma, abordar los errores es otro tema que le resulta difícil. Ambos comentarios reflejan en gran medida algunos resultados cuantitativos, ya que aproximadamente el 30 % de la investigación indicó creer no ser capaz de atender a la diversidad correctamente en el aula de LE. Además, alrededor del 10 % manifestó tener dificultades para abordar adecuadamente los errores en la lengua escrita y en la oral.

Asimismo, el estudiante nueve expresa que las asignaturas de AICLE le han permitido poder abordar una clase usando el idioma, pero debe seguir formándose en ciertos aspectos, especialmente en cómo enseñar al alumnado a escribir y leer en la LE. Esto también está en línea con los datos cuantitativos, puesto que más del 10 % señaló tener complicaciones para promover satisfactoriamente el desarrollo de la lengua escrita en el alumnado. De esta forma, se manifiesta una falta de adquisición de habilidades o estrategias para enseñar determinadas áreas como la escritura o el conocimiento de la gramática para abordar los errores. Además, se evidencia la necesidad de promover más oportunidades en el alumnado de la mención que le capacite enseñar habilidades como la lectura o la escritura en la LE.

Igualmente, estos participantes se encuentran en un periodo de formación inicial. De acuerdo con Prieto (2017), todo docente ha de formarse de manera continua, con el objetivo de mantenerse actualizado, aprender y poner en práctica estrategias. En consecuencia, es crucial que estos participantes sigan aumentando su formación, ya que realmente, la que han obtenido es mínima (Romero y Zayas, 2014). De igual modo, si los modelos en formación han de actualizarse permanentemente para adaptarse a las demandas de la sociedad y a nuevos cambios, como el currículo (Sanz Trigueros y Guillén Díaz, 2021, como se citó en Sanz Trigueros et al., 2022), los docentes, por ende, tienen la misma necesidad. En relación con esto, debido a que la sociedad y la educación necesita un docente analítico que pueda responder y tenga capacidad para adaptarse a los cambios, la actualización de los docentes es de suma importancia (Casillas y Palacios, 2004). Además, si la formación permite que los docentes adquieran conocimientos y destrezas para desempeñar una enseñanza de calidad, los docentes no deberían dejar de formarse, ya que tienen el mismo objetivo.

Por tanto, después de analizar todos los datos y teniendo en cuenta los estudios anteriores, se puede concluir que, aunque muchos participantes creen que tienen capacidades suficientes para ser docentes de LE, se presentan diversas carencias que exigen que estos sigan formándose. Además, si el único requisito obligatorio es tener como mínimo un certificado del nivel B2 en Andalucía, más del 30 % de estos participantes no estaría capacitado para ser docentes de LE. No obstante, en la presente investigación no se ha tenido en cuenta sólo este aspecto. Sin embargo, si se consideran todos los resultados, aunque la mayoría estén conformes con su formación, se ve la clara necesidad de que sigan formándose en este ámbito. Aun así, se evidencia el gran impacto que ha tenido la mención en ellos. De este modo, se percibe que la formación inicial ha servido de impulso y de motivación para estos, a fin de seguir formándose en su labor como docentes de LE.

## Conclusiones

En definitiva, la mayoría de los docentes en formación de esta investigación piensa que tiene capacidad suficiente para enseñar la LE en la etapa de educación primaria. No obstante, se aprecia que más del 30 % de los participantes no cumple con el único requisito exigido en Andalucía, que supone tener la acreditación de un nivel B2. En un futuro próximo, es probable que se exija el nivel C1, debido a la gran importancia que la competencia plurilingüe supone en nuestra sociedad, tal como Lorenzo (2019) plantea. En ese caso, poco más del 15 % podría ser docente de LE. Además, estudios anteriores muestran que muchos docentes en formación no creen que el grado les haya proporcionado una formación adecuada. Concluyen que deben seguir adquiriendo conocimientos y competencias, y creen que su formación no es la adecuada para enseñar la LE (Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2019; Paré y Soto 2018; Amengual, 2013). Teniendo en cuenta que la formación de los presentes docentes en formación ha sido mínima, y que la competencia pedagógica como docente de LE es clave, se concluye que deben seguir formándose en este ámbito (Pérez Cañado, 2015, como se citó en Jover et al., 2016).

De este modo, la presente investigación cumple con su objetivo general, ya que ha podido examinar la formación del alumnado de la mención de Lengua Extranjera/AICLE del grado de Educación Primaria de la UCA y deduce que aún deben seguir adquiriendo competencias para ser docentes de LE, ya que las competencias actuales no son las suficientemente adecuadas para serlo. Esto se debe a que muchos de ellos deben mejorar su competencia lingüística y que algunos de ellos afirman presentar carencias en lo que respecta a competencias como la pedagógica o la metodológica. En cuanto a los objetivos específicos, la presente investigación infiere que el enfoque AICLE ha ayudado en la formación de estos participantes como docentes de LE, en relación con el primer objetivo específico. Esto se debe a que alrededor del 85 % de los participantes pensaba que le había ayudado y que la mayoría de los datos cualitativos mostraba que los participantes estaban satisfechos con este enfoque. Sin embargo, este objetivo específico no se cumple en el grupo de francés, ya que ambos participantes no creen que el enfoque les haya ayudado en la formación como docentes de LE. Asimismo, en relación con este objetivo específico, un participante indicó que le ayudó adquirir estrategias para tratar los errores. Por tanto, hay ciertas estrategias aprendidas en el programa que han ayudado a los docentes en formación.

A su vez, la investigación tiene como objetivos específicos identificar fortalezas y debilidades del programa UCA, y el desarrollo de recomendaciones para mejorar la formación de docentes de LE, a partir de las percepciones y experiencias de los participantes de la investigación. Una vez terminado el análisis de las percepciones y experiencias de los participantes, se han identificado las siguientes fortalezas y debilidades del programa UCA que hayan podido incidir en mayor o menor medida en la formación del alumnado:

En cuanto a las fortalezas, el programa UCA permite que los participantes puedan llevar a cabo su formación práctica en escuelas bilingües. De este modo, se les permite llevar a cabo una de sus aspiraciones, ya que la mayoría de los participantes eligieron hacer sus prácticas en centros bilingües en el PII. Asimismo, a través de los datos se refleja cómo el programa ha tenido un impacto positivo en la competencia lingüística, metodológica, didáctica, transversal, tecnológica y la competencia en procesos investigativos. Además, otro aspecto positivo valorado por los participantes ha sido la oportunidad de recibir las clases de la mención en la LE. Además, a lo largo de la investigación se evidencia el gran impacto que las asignaturas de la mención han tenido en estos participantes y que han motivado a estos docentes en formación. De esa manera, el programa UCA permite a los docentes en formación tener una formación inicial bastante completa, puesto que se refleja la adquisición de numerosas competencias por parte de los docentes en formación. A su vez, en las recomendaciones desarrolladas para los docentes en formación de LE, se muestra la cantidad de recursos y medios que la UCA ofrece para mejorar la competencia lingüística de su alumnado.

No obstante, se localizan ciertas debilidades; entre ellas, el número de créditos que ocupa las menciones en la formación del alumnado, ya que se considera un número de créditos muy limitado para lograr una correcta formación. A su vez, esto repercute en la formación, ya que impide abordar en profundidad la formación de un docente en LE, lo obvia aspectos cruciales como la atención a la diversidad. De igual modo, no se han encontrado datos que reflejen que la competencia a nivel programático se haya adquirido. De esta forma, puede que los participantes presenten carencias a la hora de programar respecto al nuevo currículo de Primaria. En cuanto a los datos cualitativos, se revela por parte de los participantes la necesidad de adquirir técnicas y estrategias para enseñar al alumnado a leer y escribir en la LE y abordar los errores, especialmente en la lengua escrita.

En cuanto a las recomendaciones, con el objetivo de que puedan mejorar su formación como docentes de LE, se proponen las siguientes:

- Con el fin de que los participantes mejoren el nivel de la LE, se les recomienda participar en el programa de movilidad Erasmus, que les permite acudir a los países de la lengua objeto de estudio o países donde se hable esa lengua. En este sentido, el alumnado que cursa el grado de Educación Primaria en la UCA tiene numerosos destinos a los que acceder, como Alemania, Francia, Malta, Finlandia, etc. Asimismo, la UCA ofrece para el alumnado becado ayudas para financiar tanto la formación como el examen que permite al alumnado acreditar el nivel de LE. De esa forma, ese alumnado tiene la oportunidad de mejorar su nivel de LE y su acreditación. Además, el PLC ofrece tres clases a la semana para aquellos alumnos que deseen mejorar su competencia lingüística. Dos de ellas son prácticas de conversación impartidas por nativos, formados específicamente para ese objetivo por el profesorado de la UCA. La otra sería una sesión de lectura oralizada. Asimismo, el programa cubre 18 módulos, que abarcan desde el nivel A.1.1 hasta el C.2.3, adaptándose a las necesidades de cada alumno. Esto permite que el alumnado aprenda y mejore la LE a través de esas sesiones, al tiempo que aprende técnicas y metodologías empleadas por los nativos. De esa forma, se convierte en una oportunidad para mejorar su capacidad docente. A su vez, el Centro Superior de Lenguas Modernas (CSLM en adelante) de la UCA ofrece cursos de idiomas, entre ellos, de alemán, francés o inglés. De igual modo, el CSLM oferta una actividad gratuita que permite conversar e interactuar en lenguas como el alemán, francés e inglés, de manera *online* o presencial.

En otro orden de ideas, se proponen las siguientes líneas de investigación:

- Realizar investigaciones similares en otras universidades, que comparen programas, datos y conclusiones, a través de una muestra más numerosa, especialmente en las menciones de alemán y francés. Esto permitirá una mayor validez y fiabilidad de los resultados y la existencia de investigaciones similares, que no se han encontrado. Ello posibilitaría paliar la limitación de este estudio, ya que la muestra es limitada.
- Realizar un seguimiento de estos participantes para examinar si la formación inicial ha tenido un impacto positivo en su desarrollo profesional.
- Crear propuestas didácticas, tales como el desarrollo de estrategias, métodos y técnicas para abordar la atención a la diversidad en el aula de LE; la preparación de los docentes en formación a fin de enseñar a leer y escribir en una LE; y el abordaje de los errores en la LE por parte de los docentes.

## Referencias Bibliográficas

- Amengual, M. (2013). Primary education degrees in Spain: do they fulfill the linguistic and pedagogic needs of future teachers? *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 10, 9-27. <https://revistas.uvigo.es/index.php/vial/article/view/54/54>
- Bastidas, J. A. (2013). La Preparación Inicial en Didáctica para la Enseñanza del Inglés en la Escuela Primaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(1), 1-17. <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v6-n1-bastidas/561>
- Bonilla, Y. (2019). Conocimiento acerca de las didácticas de enseñanza del inglés como lengua extranjera de los docentes de un programa bilingüe de primaria. *Revista de Educación*, 1(1), 37-50. <https://revistawarisata.org/index.php/warisata/article/view/11/30>
- Campos, I. O. (2021). Actitudes de los maestros en formación hacia las lenguas extranjeras y la educación multilingüe. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 67-80. <https://doi.org/10.6018/reifop.428651>
- Casillas, S. y Palacios, B. (2004). La formación del profesorado. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11(9), 129-136. [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7007/RGP\\_11-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7007/RGP_11-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Chacón, C. (2006). Formación inicial y competencia comunicativa: percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Educere*, 10(32). [https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102006000100017&script=sci\\_arttext](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102006000100017&script=sci_arttext)
- Custodio Espinar, M. (2019). *Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua) en las programaciones docentes del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid: un estudio empírico* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/4c58832a-d7ff-4ec9-a769-d3ddfca0c9a1>
- Estrada, J. L. & Martín-Niño, L. (2023). Autoevaluación de la formación inicial de maestros de AICLE. *Revista Meta: Avaliação*, 15(46), 59-89. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i46.3895>

- Eurydice. (2001). La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar europeo. *Estudios de Eurydice*. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/6b6c255d-fcf4-4bf8-87be-951c315e10d5>
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J., Ramos-Holguín, B. & Arenas-Reyes, J. C. (2016). Nuevos discursos en la formación docente en lengua materna y extranjera en Colombia. *Educación y Educadores*, 19(1), 46-64. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83445564003.pdf>
- Fernández, M. (2005). Propuesta de modelo para la enseñanza de didáctica de la lengua extranjera en otras especialidades de magisterio. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 25-36. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100603.pdf>
- Fernández-Viciano, A. & Fernández-Costales, A. (2017). El pensamiento de los futuros maestros de inglés en Educación Primaria: creencias sobre su autoeficacia docente. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), 42-60. <https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/321505/412093>
- Fernández-Viciano, A. & Fernández-Costales, A. (2019). La Autoeficacia Percibida en los Futuros Docentes de Inglés de Educación Primaria. *Revista currículum y formación de profesorado*, 23(4), 216-233. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11719>
- González-Peiteado, M. & Rodríguez-López, B. (2014). La Formación Inicial de los Profesores de Lengua Extranjera: un espacio para generar estilos de actuación. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 66(4), 69-86. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2014.66406/15868>
- Jover, G., Fleta, T. & González, R. (2016). La Formación Inicial de los Maestros de Educación Primaria en el Contexto de la Enseñanza Bilingüe en la Lengua Extranjera. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 68(2), 121-135. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68208>
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach. En G. Kaiser y N. Presmeg (Eds.), *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education* (181-197). SpringerOpen. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7>
- Leproni, R. (2023). Primary English teachers' practice analysis & language self-evaluation questionnaires (PET-PA & PET-LSE): eTwinning strategies for Second/Foreign Language teachers' professional self-/hetero-assessment. *ENSAYOS, Revista de la*

*Facultad de Educación de Albacete*, 38(2), 123-145.  
<https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/3429/2790>

Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía.  
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-2492-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.  
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>

Lorenzo, F. (2019). *Educación Bilingüe en Andalucía. Informe de Gestión, Competencias y Organización*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Conserjería de Educación. Junta de Andalucía.

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Alumnado de Enseñanzas de Régimen General que cursa lengua extranjera por enseñanza, comunidad autónoma y lengua*. Consultado el 28 de abril de 2024.  
[https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/lenextran/2022-2023/materia/10/&file=materia\\_01.px](https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/no-universitaria/alumnado/lenextran/2022-2023/materia/10/&file=materia_01.px)

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE 312/2007 de 29 de diciembre de 2007).  
<https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>

Osorio de Sarmiento, M., Cely, B. L., Ortiz, M., Benito, J. A., Herrera, C., Bernal, A. A. & Zuluaga, N. A. (2020). *Tendencias en la Formación de Docentes de Lenguas Extranjeras y Necesidades de los Contextos Educativos de Educación Básica y Media en Colombia* (1.<sup>a</sup> ed.). Editorial Jotamar.  
[https://www.researchgate.net/publication/352030507\\_Tendencias\\_en\\_la\\_formacion\\_de\\_docentes\\_de\\_lenguas\\_extranjeras\\_1con\\_isbn/link/64960bbcc41fb852dd295014/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19](https://www.researchgate.net/publication/352030507_Tendencias_en_la_formacion_de_docentes_de_lenguas_extranjeras_1con_isbn/link/64960bbcc41fb852dd295014/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19)

Paré, C. & Soto, C. (2018). Valoración de la formación de los futuros docente de francés, lengua extranjera en el Grado en Educación Primaria, de la Universidad de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 65-82.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.289121>

- Prieto, M. (2017). *El enfoque por tareas y la construcción del significado en la enseñanza bilingüe-AICLE: un estudio sobre las competencias y las necesidades formativas del profesorado* [tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio de la Universidad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/handle/10396/15108>.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Romero, E. & Zayas, F. Identidad docente y formación inicial. El maestro generalista, el especialista de lengua extranjera y el maestro AICLE en un proyecto lingüístico de centro. En Universitat de Vic (2014, 27-28 de marzo). *Higher education perspectives on CLIL* [congreso]. Barcelona. <https://dfelg.ua.es/acqua/publicaciones/susana/hepclil.pdf>.
- Sánchez, G. (2019). La Influencia de Experiencias de Aprendizaje Previas en Lengua Extranjera en la Formación Inicial de Profesorado de Educación Primaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2), 121-136. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1863/pdf>
- Sanz Trigueros, F. J., Barranco, N., Yuste, R. & Del Val, S. (2022). Actualización Curricular del Área de Lengua Extranjera en la Educación Primaria Española. Implicaciones Docentes. *Grupo de Estudios en Análise de Discurso e Ensino de Línguas*, 3(5), 27-43. [https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/67228/Art%C3%ADculo\\_Geadel2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/67228/Art%C3%ADculo_Geadel2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Trigo, E., Santos, I. C. & Jiménez, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 53-75. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1497>
- Universidad de Cádiz. (2024). *Grado en Educación Primaria*. UCA. Consultado el 28 de abril de 2024. <https://www.uca.es/wp-content/uploads/2017/06/PE-Educacion-Primaria>
- Urbano, B. & González, C. (2013). La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el Grado de Maestro de Educación Primaria. *Porta Linguarum*, (20), 223-237. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24671/14%20%20Brigitte.pdf?sequence=6&isAllowed=y>